GÊNERO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

19º REDOR

ENCONTRO INTERNACIONAL DA
REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE
DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE MULHER E
RELAÇÕES DE GÊNERO

GT 01

ISBN: 978-85-61702-41-0

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMINISTA E INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Adenilda Bertoldo Alves de Morais
Universidade Federal da Paraíba
adenilda12@hotmail.com

Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Universidade Federal da Paraíba
mepcarv@gmail.com

Glória Rabay
Universidade Federal da Paraíba
gloria.rabay@gmail.com

Resumo: O movimento feminista gerou os estudos feministas e de gênero empreendidos por mulheres acadêmicas, nas universidades do mundo ocidental a partir da década de 1970. Este estudo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado, que objetivou analisar, através das histórias de vida de três acadêmicas, a articulação entre "o pessoal" e "o institucional" em suas narrativas, destacando suas contribuições para a institucionalização dos estudos de gênero. A metodologia privilegiada foi a narrativa autobiográfica sendo a entrevista narrativa o principal recurso para a coleta de dados. A análise evidencia que a identidade feminista perpassa tanto a vida pessoal quanto profissional das docentes sendo a mola propulsora para que insiram a discussão da temática na universidade pesquisada. Embora elas tenham conquistado reconhecimento da comunidade acadêmica e da sociedade, a temática ainda permanece no gueto da UFMA, embora institucionalizada nos grupos de pesquisa.
Palavras – chave: Institucionalização, feminismo acadêmico, narrativa, identidade feminista, gênero.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Palavras iniciais

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi analisar através de entrevistas narrativas como três docentes feministas da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, com perfis peculiares e distintos articulam a militância política feminista e o desenvolvimento da carreira acadêmica contribuindo para a institucionalização dos estudos de gênero na universidade em que atuam.

As categorias instituição (CASTORIADIS, 1982) e identidade feminista (CASTELLS, 1999) foram o fio condutor desta análise, a qual evidenciou como os estudos de gênero desenvolvem-se na instituição pesquisada a partir da atuação acadêmica dos sujeitos. O texto passeia do movimento feminista à inserção dos estudos feministas nas instituições de educação superior (IES). Traz os conceitos de institucionalização, caracterizado como uma rede simbólica, para abordar o surgimento dos primeiros núcleos e grupos de estudos de gênero; e de gênero, para evidenciar a construção da identidade feminina, posteriormente, a identidade feminista, definida como uma identidade coletiva. Justifica a abordagem metodológica privilegiada, descreve o campo e os sujeitos participantes da pesquisa, a técnica e instrumento utilizado para a coleta de dados. Utilizou-se a narrativa (auto)biográfica via entrevistas. As falas das professoras enfocam a construção de suas identidades feministas e a articulação com sua atuação acadêmica para inserir os estudos de gênero na UFMA. Os resultados apontam que, apesar das dificuldades, as docentes conseguiram institucionalizar a temática de gênero na UFMA limitadamente, sendo os grupos de pesquisa fundados e coordenados por elas os indicadores da institucionalização. Ainda assim, a temática permanece à margem na instituição pesquisada.

A relevância da temática abordada deve-se à ausência de produções científicas no Brasil na área de educação sobre o tema conforme busca no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES de 2011 a 2015. Daí a importância de pesquisas que dêem visibilidade às contribuições das acadêmicas feministas que discutem os estudos de gênero nas universidades, desconstruindo a cultura androcêntrica vigente. A dissertação de mestrado se inseriu em um projeto de pesquisa mais amplo financiado pelo CNPq[1]

1 Chamada MCT/CNPq/SPM-PR/MDA N° 32/2012, Projeto "Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de

ISBN: 978-85-61702-41-0

Do movimento feminista aos estudos feministas nas universidades

O movimento feminista, enquanto campo teórico e político, é amplamente reconhecido e considerado por alguns cientistas sociais fora do campo dos estudos feministas, como Manuel Castells (1999), como o movimento social organizado mais importante da segunda metade do século XX. Este movimento questiona as desigualdades e relações de poder de um sexo, masculino, em detrimento de outro, feminino, baseadas nas diferenças biológicas e culturais. Desse modo, o fim das construções culturais e políticas androcêntricas irá culminar na igualdade legal, social e cultural das mulheres.

Os estudos feministas no mundo e, especificamente, no Brasil deixaram um legado inegável para as sociedades e nelas este legado cresceu e se multiplicou. Questões antes não discutidas como direitos sexuais e reprodutivos, formas desiguais de acesso ao emprego e renda, participação política foram refletidas a partir desse movimento (MATOS,2006). No campo do conhecimento, a teorização feminista questionou os critérios de validação do conhecimento científico baseados em práticas androcêntricas de objetividade, neutralidade, racionalidade e na dicotomia sujeito-objeto, tomadas como padrão universal; denunciou que as práticas e as instituições científicas são gendradas; e propôs "uma epistemologia que reconhece o lugar da emoção, subjetividade e corpo no conhecimento, concebido como práxis, conscientização e empoderamento individual e coletivo" (CARVALHO e MONTANÉ, 2012). Nesse contexto, ganham destaque as experiências das mulheres e suas contribuições culturais em geral e especificamente para o desenvolvimento dos estudos feministas e de gênero nas IES.

É válido destacar que, desde o início das lutas feministas no contexto do movimento social, a "teoria" e a "práxis" têm estado estreitamente vinculadas, uma contribuindo para o avanço da outra, como apontam as narrativas de vida dos sujeitos desta pesquisa.

Núcleos de estudos de gênero no Brasil: primeiros passos

Segundo Blay (2006), o feminismo trouxe reflexões e problematizações e evidenciou que a academia pouco conhecia sobre a mulher. Assim, surgiram novas

Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero – REDOR: Do pessoal ao institucional" (CARVALHO, 2012).

ISBN: 978-85-61702-41-0

pesquisas com o objetivo de "desvendar mais uma realidade, de desmanchar mitos, preconceitos, pressuposições" (p.45). Novas temáticas surgiram culminando em uma grande rede de investigações, possibilitando o surgimento dos núcleos e grupos de pesquisa, no intuito de superar as barreiras para a inserção da temática de gênero nas universidades. Embora existisse literatura, a temática não alcançara o "status" de temas como classe, trabalho industrial, escravatura. A autora argumenta que devido à falta de reconhecimento sobre a sua legitimidade foi necessária a estratégia de criação dos núcleos, que surtiu efeito, mesmo que timidamente, com a inclusão do tema em disciplinas optativas.

Os primeiros núcleos de estudos de gênero surgem na década de 1980 e são criados grupos de trabalho (GT) em diversas associações científicas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Contudo, os estudos feministas permaneciam concentrados na região Sudeste. No Norte e Nordeste foram impulsionados com a criação da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero-REDOR, em 1992. Esses núcleos interdisciplinares desconstroem o saber androcêntrico vigente nas universidades e possibilitam inserir a perspectiva de gênero em todas as áreas do conhecimento. Suas contribuições tanto formais quanto informais, quando destacam a importância social da perspectiva de gênero e a inserem no cotidiano acadêmico, além de realizarem intervenção social e institucional com o compromisso de alcançar a equidade de gênero (CARVALHO, 2015). É válido enfatizar que algumas conquistas desses núcleos e grupos resultam de uma extensa luta travada na academia para o reconhecimento e legitimidade do tema em questão.

Aportes teóricos e metodológicos.

O conceito de instituição é definido por Castoriadis (1982, p. 159) como "uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário". Para ele, tudo ao nosso redor está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico e as instituições exercem um papel fundamental na sociedade, sem as quais seria inimaginável existir.

O autor afirma que as instituições se constituem no simbólico, sendo possível existirem apenas no simbólico e que cada instituição organiza sua rede simbólica. Assim, cada instituição constitui suas normas, valores, moral, representações, mitos, ideologias. Essa constituição, que ele define como simbolismo institucional, não é neutra; ademais, "a sociedade constitui sempre sua ordem simbólica num sentido diferente do que o indivíduo pode fazer. No entanto,

ISBN: 978-85-61702-41-0

essa constituição não é 'livre', já que a ordem simbólica apoia-se no que já existe, e para tal, atribui significado (CASTORIADIS, 1982, p.147). Os sistemas simbólicos socialmente sancionados como, por exemplo, uma religião, um sistema de direito, um poder instituído, ligam símbolos (significantes) a significados. Portanto, as relações sociais são sempre instituídas porque existe uma rede simbólica, "não porque tenham uma vestimenta jurídica, mas porque foram estabelecidas como maneiras de fazer universais, simbolizadas e sancionadas" (CASTORIADIS, 1982, p. 151). Discordando do marxismo, o qual define instituição como pertencente à superestrutura e determinada pela infraestrutura, o autor diz que, se assim fosse, veríamos as instituições apenas como "formas", sem relações simbólicas no seu interior. Ou seja, primeiro se institui no imaginário, para posteriormente se estruturar. Nesse raciocínio, as docentes têm seus grupos de estudos de gênero instituídos antes de serem instalados fisicamente e formalizados na academia, graças à mudança cultural mais ampla operada pelo feminismo. Visto que os estudos de gênero trazem consigo sua rede simbólica, a saber, o interesse de pôr um fim às diversas formas de opressão às quais a mulheres são subjugadas, rompem na academia com o simbolismo institucional, que não é neutro e agrega valores universais, estabelecidos, androcêntricos.

Identidade de gênero e identidade feminista

A teoria feminista estabeleceu o conceito de gênero como construção social baseada na diferença sexual, a partir do sexo biológico. Gênero, enquanto categoria de análise permite investigar, analisar e desconstruir essa diferença focando na equidade, quer seja na vida pública e privada, quer seja nas áreas do conhecimento científico. Questiona-se então o gendramento das identidades (identidade masculina e feminina), o gendramento das práticas sociais (trabalho de homem e de mulher) e o gendramento do conhecimento (ciência dura e mole). Diante disso, as feministas não só encontraram "incialmente uma voz teórica própria, mas também aliados/as acadêmicos/as e políticos/as. É dentro desse espaço que nós devemos articular gênero como uma categoria analítica" (SCOTT, 1995, p.85).

A identidade aqui privilegiada será a identidade coletiva. Pois apesar do movimento feminista ser diversificado, as mulheres buscam objetivos comuns, como direitos de decidir sobre seu próprio corpo, uma reconstrução de sua imagem reduzida a objeto sexual, a quebra da dicotomia feminino X masculino, igual valorização das qualidades femininas em relação às masculinas. Segundo Castells (1999), "existe, portanto, uma essência comum subjacente à diversidade

ISBN: 978-85-61702-41-0

do feminismo: o esforço histórico, individual ou coletivo, formal ou informal, no sentido de redefinir o gênero feminino em oposição direta ao patriarcalismo" (p.211). Dessa forma, entre as identidades diversas que constituem o movimento está o objetivo comum de contestar as formas de discriminação alicerçado numa teorização própria. As diversas identidades que fazem parte do movimento feminista, são autoconstruídas, ou seja, não são a expressão de uma essência, "mas uma afirmação de poder em que as mulheres se mobilizam com o intuito de mudar de como são para o que desejam ser. O feminismo busca redefinir a identidade da mulher determinada pela visão masculina e cultuada pela família patriarcal" (p.215)

Narrativa (auto) biográfica

A escolha da metodologia deve-se ao fato de que a narrativa (auto)biográfica fornece material rico para a pesquisa, pois "conduz a profusão de temas relacionados a processos identitários; questões de gênero; inserção/inclusão/exclusão social (...) modos de aprender; formas de ser…" (PASSEGI, 2010, p. 121) e permite ao/à pesquisador/a perceber a singularidade do sujeito adquirida socialmente, pois é o social que fornece os meios para a construção dessa singularidade. É através da narrativa que os sujeitos recordam o que aconteceu, sequenciam suas experiências e, encontrando explicações, jogam com os acontecimentos que constroem a vida individual e social. Assim, se reconstroem como sujeitos. Portanto, as três professoras contaram suas experiências como militantes feministas, suas trajetórias profissionais e barreiras enfrentadas para introduzir e discutir na academia as questões de gênero. "Pode-se dizer então que as entrevistas autobiográficas se constituem em um momento em que as entrevistadas relembram e reelaboram o vivido, exercitam suas vozes e reapropriam-se das suas histórias, por vezes transformando-as" (RABAY, CARVALHO e SILVA, 2013, p. 65).

A entrevista narrativa é uma técnica classificada como um método de pesquisa qualitativa e é considerada uma forma de entrevista não estruturada com características específicas. Objetiva encorajar e estimular um entrevistado a contar algum acontecimento que considere importante de sua vida e do contexto social (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2007). As entrevistas foram realizadas em agosto de 2014 através de gravador e vídeo câmera, estimuladas por um roteiro que pontuava vida pessoal, profissional e militância. Foram transcritas e analisadas de acordo com os objetivos da pesquisa e então enviadas via e-mail para que as professoras fizessem alterações, acréscimos ou eliminação

ISBN: 978-85-61702-41-0

de informações, segundo seu próprio julgamento. As entrevistadas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não requereram anonimato.

Campo e sujeitos de pesquisa

O campo onde os sujeitos da pesquisa se inserem é uma IES na região Nordeste do Brasil. As docentes entrevistadas caracterizam-se por sua militância política e envolvimento nas questões feministas.

Mary Ferreira é natural de São Luís-MA. Tinha 57 anos, dois filhos, casada. É militante feminista desde o movimento estudantil. Nascida de família humilde esforçou-se muito para estudar e formou-se em Biblioteconomia. Em sua trajetória, coordenou bibliotecas e foi Secretária de Cultura de município do interior. Confessa que não é fácil conciliar sua dedicação à militância feminista com outras atividades da academia, daí que não tinha ingressado na pós-graduação e não possuía grupo de pesquisa cadastrado no CNPq. Atualmente está vinculada ao programa de pós-graduação em Políticas Públicas da UFMA. Já recebeu diversos títulos e prêmios pelos trabalhos realizados na academia e na sociedade em prol das mulheres. Criou e representa o Grupo de Estudos e Pesquisas, Mulher, Cidadania e Relações de Gênero-NIEPEM associado à REDOR, que já sediou e organizou dois encontros da rede na UFMA: o 7º Encontro, em 1998, e o 15º Encontro, em 2009 (FERREIRA, 2012).

A professora Lourdes Leitão, 56 anos, é natural de São Luís-MA, casada, três filhos, formada em Serviço Social, atualmente está aposentada como professora associada. Foi a primeira Secretária da Secretaria de Estado da Mulher do Maranhão de janeiro/2007 a abril/2009. Já recebeu diversos títulos e prêmios pelo trabalho desenvolvido enquanto esteve à frente da Secretaria da Mulher e na UFMA.

Diomar das Graças Motta, 72 anos, é natural de São Luís-MA, solteira e tem uma filha. Pedagoga, é aposentada como professora associada da UFMA. De família pobre, afrodescendente, recebeu pelo destaque de sua trajetória o prêmio de Ordem Nacional do Mérito da presidenta Dilma Rousseff em 2011. É uma das poucas docentes negras de sucesso na academia. As professoras Diomar Motta e Lourdes Leitão, apesar de estarem aposentadas, continuam coordenando seus grupos e orientando na Pós-Graduação.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Construção das identidades feministas das acadêmicas

A análise das entrevistas narrativas evidencia que a construção das identidades feministas das acadêmicas se dá desde cedo, a partir de questionamentos e inquietações acerca do patriarcalismo, os quais foram aprimorados com a aquisição do conhecimento teórico dos estudos feministas e de gênero e incentivados por outras feministas que faziam parte do seu meio, especialmente nos casos de Lourdes Leitão e Mary Ferreira. A professora Diomar declara:

> Eu sempre fui curiosa (...) O meu interesse pelos estudos feministas nasce, em parte, através dos escritos em A 'Arte de ser mulher' de Carmem da Silva, na revista Claudia. O primeiro curso que eu fiz, ainda era aluna do curso Normal. Sempre me preocupava com a mulher que buscava sua independência, tinha personalidade própria e lutava pelo seu espaço.

A professora Lourdes comenta que não aceitava a herança patriarcal:

> Porque eu nunca obedeci e aceitei essas regras de que homem pode fazer e mulher não pode. Nas relações familiares, é até lógico que meu pai, de outra geração, pensasse assim: o homem é o provedor, a mulher, se ela tem um provedor, então ela não precisa trabalhar, não precisa estudar ter um diploma. E eu não aceitei isso.

Assim que foi nomeada para trabalhar na UFMA, a professora Lourdes participou de uma pesquisa nacional sobre violência contra a mulher, com o incentivo de "Ieda Cutrim Batista, uma feminista histórica que ajudou a fundar a REDOR e que era no curso de Serviço Social a voz que clamava no deserto". Dessa pesquisa, Lourdes resolve fazer sua dissertação de mestrado, "aproveitando os dados da pesquisa. "

A professora Mary diz que sempre foi uma pessoa:

> muito livre... e o feminismo me ajudou a acentuar mais ainda essa liberdade, o feminismo, de certa maneira, me deu uma liberdade de expressar, de falar... a minha relação com a minha família também foi influenciada pelo feminismo.

ISBN: 978-85-61702-41-0

O feminismo fez Mary perceber as formas de desigualdade no movimento do qual participava, o sindical:

> A relação desigual que tinha nesse movimento era algo que me incomodava desde as primeiras reuniões que participei. Concomitantemente comecei a atuar no movimento feminista e daí percebia claramente que existia uma relação de desigualdade. O feminismo despertou esse sentimento de inquietação e acho que eu fiz disso um princípio que é muito forte, me fez durante toda a minha vida colocar isso como um ponto chave em toda minha história de vida: familiar, afetiva, acadêmica e na sala de aula.

O aprofundamento das questões feministas para Mary se deu através de mulheres que há muito tempo discutiam essas questões no Maranhão e na REDOR :

> Eu vivi a militância junto com muitas professoras que ajudaram a construir o feminismo no Maranhão. Nessa época eu era apenas uma aluna, uma espécie de discípula dessas professoras que contribuíram para o processo de construção política e feminista na cidade. A REDOR, ela é um estimulador da minha produção. E nesse processo tive uma contribuição inestimável na minha elaboração acadêmica, da professora Luzia Álvares, da Universidade Federal do Pará. Ela foi a primeira pessoa que eu procurei e que se mostrou disponível para ler os meus primeiros artigos e foi ela que de certa maneira me incentivou, me estimulou e me deu asas para poder construir. A academia apura a prática da militância, amplia teu olhar para você poder qualificar melhor a militância.

Evolução da institucionalização dos estudos de gênero na universidade

A análise das entrevistas narrativas das docentes demonstra que a evolução da institucionalização dos estudos de gênero na universidade em que atuam se dá através da inclusão de disciplinas optativas, em seguida através da criação de grupos de pesquisa originados pelas mesmas, em parceria com colegas.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Ao regressar do doutorado, a professora Diomar percebeu que não existia a discussão dos estudos feministas e de gênero no PPGE e no curso de Pedagogia da UFMA. Na reforma curricular do curso, ela consegue, através de muita luta, incluir uma disciplina optativa sobre mulher e educação:

> Eu consegui colocar 'Educação e mulher'. Mas isso foi um barulho tão grande dentro do Departamento: gente que nunca tinha feito nada resolveu opinar: 'pra quê isso?' Sem uma leitura sequer sobre a questão. Daí começamos a orientar, começamos a estimular alunas e alunos. A disciplina sempre teve uma procura muito grande por parte das alunas de Pedagogia. Mas na hora que eu me aposentei a disciplina deixou de ser oferecida. Porque sendo optativa, tinha que ter dez pessoas, no mínimo, e o povo não procurava mais.

A temática passou a ser discutida com a implantação do GEMGe, Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero que a professora coordena atualmente:

> Começa timidamente, apenas eu e duas alunas. Convidei todas as professoras, mas só dois meses depois é que entram a Iran de Maria Leitão Nunes e a Kilza Fernanda Moreira de Viveiros, as únicas professoras que durante um bom tempo participaram do grupo. O objetivo é dar visibilidade à mulher realçando o seu protagonismo nas sociedades em múltiplas instâncias ontem e hoje, sobretudo e principalmente nos espaços de educação informal e formal.

Lourdes Leitão insere a discussão por interesse individual desde a graduação, em disciplinas que ministrava através de oficinas e posteriormente no grupo de pesquisa:

> Eu sempre fazia uma oficina para as pessoas se identificarem. Quem são essas mulheres que estão fazendo o curso, quem é aquela turma. Em pesquisa apareciam pessoas querendo discutir questão de gênero e a gente discutia, já pensando no TCC. Mas a gente encontra também aquelas que dizem: 'Eu quero estudar sobre a mulher, mas eu não quero estudar sobre feminismo. Não quero estudar sobre gênero.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A professora e demais colegas que participavam de um grupo de pesquisa no Departamento de Serviço Social, perceberam que não se discutiam as questões de gênero. A partir de uma pesquisa sobre expectativas e experiências de geração de trabalho e renda de mulheres, a professora Lourdes e demais colegas perceberam:

> que precisávamos criar um grupo que discutisse isso mais especificamente. Aí eu já tinha voltado do doutorado, eu já podia coordenar o grupo, uma colega que já tinha se aposentado era da UEMA, também era doutora, aí nós criamos o nosso grupo sobre mulheres, feminismo, relações de gênero e étnico-raciais - GERAMUS. Depois de um tempo, nós incluímos geração também.

Relembra as dificuldades enfrentadas para incluir a disciplina relações de gênero no seu curso:

> Sempre foi uma luta para que o Departamento de Serviço Social incluísse como disciplina obrigatória relações de gênero. O que conseguimos num primeiro momento foi que ela fosse ministrada em quatro semestres para ver qual era a aceitação. Manteve-se na revisão curricular como optativa. Só uma vez ela foi ministrada num curso de férias, como disciplina de férias, que eu ministrei. Nós começamos a revisão curricular para ela se tornar disciplina obrigatória. Só que foi um processo meio longo de discutir, de fechar esse currículo e aí na retomada nós conseguimos. Agora a disciplina vai ser obrigatória. Foi uma luta do nosso grupo.

Mary não conseguiu formar um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq. Apesar disso, ela insere a discussão da temática nas disciplinas que ministra na graduação. No entanto, confessa que tem dificuldades em discutir as questões de gênero em seu curso. Mesmo assim, insiste. Do seu esforço, tem alguns resultados que extrapolam o seu curso:

> A Biblioteconomia é uma profissão feminina, mesmo assim se tem uma visão extremamente patriarcal nas questões de gênero. Tem sido um desafio...Mas algumas alunas que começam a estudar gênero na Biblioteconomia e também a discutir política, mercado, representação social 'Ah, isso é para professora Mary'. O NIEPEM

ISBN: 978-85-61702-41-0

acaba sendo uma referência mesmo ele não sendo institucionalizado. Alunas de outros Departamentos, no Centro de Ciências Humanas - CCH elas acabam vindo atrás da gente para orientar, para ver os resumos delas.

Resultados e discussões

Pelo exposto, evidencia-se que a construção da identidade de cada docente se dá de forma similar, tanto no âmbito pessoal, suscitada pelas inquietações com a herança patriarcal, quanto profissional, incentivada por pessoas que abraçam o feminismo. Assim, seus objetivos se cruzam, e as lutas pelas causas feministas são fortalecidas em conjunto, em prol de um objetivo comum, se configurando na identidade feminista (CASTELL, 1999). A inclusão e discussão da temática de gênero e feminismo na UFMA se dá em dois momentos: no primeiro, em disciplinas optativas, no caso das professoras Diomar e Lourdes; no segundo momento, através de grupos de pesquisa vinculados a programas de Pós-Graduação e cadastrados no CNPq. É através dessa estratégia que as docentes conseguem institucionalizar os estudos de gênero nos cursos dos quais fazem parte, mas não na universidade como um todo pois não existe um núcleo que agregue os diversos grupos. Os estudos feministas e de gênero não são facilmente sancionados pela sociedade patriarcal e pela cultura androcêntrica existente na universidade, já que apresentam objetivos, significados e valores contrários ao da instituição socialmente sancionada: a universidade que já traz consigo todo um aparato simbólico onde se encontram condutas de segregação e conhecimentos considerados universais. Concordando com Castoriadis (1982), as instituições se constituem no imaginário, para posteriormente se projetarem nas estruturas. Por fim, as evidências de que a temática seja institucionalizada em parte, na UFMA, são os grupos coordenados pelas docentes, a procura das alunas por disciplinas optativas e orientações de TCCs. Enfatiza-que, se as docentes não tivessem a identidade feminista, não se teria avançado na discussão de gênero na UFMA. Essa identidade perpassa tanto a vida pessoal como profissional, ou seja, ambas se articulam e instituem, ainda que de forma limitada, os estudos de gênero na universidade pesquisada.

Conclusões

São inegáveis as contribuições que o movimento feminista trouxe para a humanidade quando problematizou questões antes desconsideradas como os

ISBN: 978-85-61702-41-0

direitos das mulheres à educação, ao voto, de decidir sobre o próprio corpo, ao divórcio, à participação no mercado de trabalho, e a crítica das experiências e conhecimentos masculinos considerados universais. Este novo pensamento crítico adentrou as universidades através dos grupos de estudos feministas e de gênero que aí se estabeleceram, liderados por mulheres feministas que aliam teoria e prática e fazem do feminismo um compromisso político para que as contribuições e os saberes das mulheres tenham lugar na academia, transformando a cultura androcêntrica vigente.

A construção das identidades feministas das docentes se dá a partir do questionamento do patriarcalismo. Assim, das inquietações pessoais sobre o patriarcado, aos estudos de gênero, incentivados inicialmente por outras feministas, e possibilitados pela própria inserção acadêmica, seus percursos e objetivos se cruzam, fortalecendo sua identidade feminista (CASTELL, 1999). É através de suas práticas articuladas com suas identidades feministas que institucionalizam apesar das barreiras, ainda que de forma limitada, os estudos de gênero na IES em que atuam, sendo indicadores dessa institucionalização os grupos de pesquisa que coordenam e a inserção de disciplina optativa e obrigatória no currículo.

Todavia, a instância superior ainda não vê a temática institucionalizada de acordo com o conceito de instituição (CASTORIADIS, 1982), como uma rede sancionada pela sociedade. Constata-se isso nos entraves postos à inclusão das disciplinas nos cursos. Apesar das docentes terem reconhecimento no campo social, organizarem seus grupos, desenvolverem pesquisas, os obstáculos ao reconhecimento dos estudos de gênero sejam reconhecidos ainda existem, permanecendo no gueto na instituição pesquisada. A institucionalização só se dará efetivamente quando os valores feministas forem reconhecidos e disseminados, além do esforço dessas pioneiras. Esperamos que este estudo sirva de estímulo para outras pesquisas, que ampliem a discussão acerca da institucionalização dos estudos de gênero nas IES e visibilizem as narrativas (auto)biográficas de mulheres docentes feministas de diferentes gerações.

Referências

BLAY, Eva Alterman. Núcleos de estudos da mulher x academia. **Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa.** Disponível em:www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/br000014.pdf. Acesso em: 19/10/2014.

ISBN: 978-85-61702-41-0

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero-REDOR: do pessoal ao institucional**. Projeto de pesquisa. João Pessoa/PB, 2012.

CARVALHO, Maria Eulina P. de MONTANE, Alejandra. Políticas de equidade de gênero na educação superior na Espanha e no Brasil: avanços e limites. **Labrys,**v.22,julho/dezembrode2012.Disponível:http://www.labrys.net.br/labrys22/education/maria%20eulina.htm. Acesso em: 30/01/2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; SILVA, Karina Ingredy Leite da. **Origens e desafios dos núcleos de estudos de gênero na educação superior no norte e nordeste do Brasil**. 37ª Reunião da Anped, Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em: 37reuniao.anped.org.br/wpcontent/uploads/.../Trabalho-GT23-3761.pdf

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Tradução de Guy Reynaude, Rio de Janeiro: Paz e Terra.1982.

FERREIRA, Maria Mary. **Conhecimento Feminista e Relações de Gênero no Norte e Nordeste Brasileiro**. São Luís: Redor; NIEPEM, 2012.

JOVCHELOVITCHI Sandra; BAUER Martin V. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa**

qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 90-113

MATOS, Marlise. A institucionalização do feminismo no Brasil. Os núcleos de estudos de relações de gênero e o feminismo como produtores de conhecimento: A experiência da REDEFEM. **Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa. Disponível** em: www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/br000014.pdf Acesso em: 20/10/2014.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Morais, Adenilda Bertoldo Alves de; **Institucionalização dos estudos de gênero na UFMA: Uma análise da identidade feminista a partir da narrativa de vida**. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2016.

PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** Editora Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-128.

RABAY, Glória; CARVALHO, Maria Eulina P. de; SILVA, Lucimeiry Batista da. Feministas e Acadêmicas: O papel da REDOR no fortalecimento dos Estudos feministas e de gênero na educação superior do Norte e Nordeste do Brasil In: MONTANÉ, Alejandra; CARVALHO, Maria Eulina P. de (Org.). **Mujeres y Educación Superior.** Editora UFPB, 2013. p. 163-188.

SCOTT, Joan. Gênero: **Uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, vol. 20, nº 2, p. 71-99, julho/dezembro, 1995.

ISBN: 978-85-61702-41-0

CORPO E DEFICIÊNCIA VISUAL: VOZES E PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES CEGAS

Autor (1) Adenize Queiroz de Farias
Universidade Federal da Paraíba,
adenize.queiroz@gmail.com;

Co-autor (1) Alessandra Miranda Mendes Soares,
Universidade Federal da Paraíba,
adenize.queiroz@gmail.com

Co-autor (2) Aluska Peres Araújo,
Instituto Federal do Sertão de Pernambuco,
aluskaperes@hotmail.com;

Orientadora (1) Maria Eulina Pessoa de Carvalho,
Universidade Federal da Paraíba,
mepcarv@terra.com.br

Resumo: Este artigo tem como foco o entrelaçamento entre corpo, adolescência e deficiência visual, tendo em vista a emergência do interesse da temática em diversas áreas do conhecimento. Contudo grande parte dos estudos que tratam da articulação entre corpo e deficiência limita seu olhar a aspectos ligados à saúde, à sexualidade, ao movimento e aos cuidados pessoais e desconsidera as lacunas ocasionadas pela ausência da visão, em uma sociedade visuocêntrica, ou seja, que privilegia o que é aparente. Diante de tal perspectiva, o estudo tem como objetivo identificar a percepção de adolescentes cegas em relação ao seu corpo, bem como os impactos gerados pelas mudanças ocorridas nessa etapa de sua vida. Para tanto, utilizamos a metodologia de abordagem qualitativa, a partir da qual, por meio de entrevista semiestruturada, procuramos responder às seguintes perguntas: como adolescentes cegas se reconhecem a partir de seu corpo? Quais impactos são gerados em adolescentes cegas em consequência das mudanças ocorridas

ISBN: 978-85-61702-41-0

nessa fase? Os achados expressam o estranhamento revelado pelas adolescentes quando interpeladas para se expressarem em relação ao seu corpo. Observamos ainda, que as participantes não demonstram clareza quanto à formulação de um conceito de corpo e apresentam certa fragilidade em relação ao autoconhecimento, porquanto a imagem que fazem do próprio corpo parece ser uma construção que advém dos olhares de outros. Esperamos que o presente estudo possa contribuir para autoimagem e identidade corporal a partir de diferentes percepções que possam ir além dos olhares estereotipados presentes na sociedade.
Palavras-chave: Corpo, gênero, adolescência, deficiência visual, inclusão.

Conversando sobre o corpo: considerações introdutórias e conceitos

Nesta seção, apresentamos os pressupostos que embasam este estudo, desde as considerações acerca da abordagem temática, alinhavados às perspectivas do corpo, autoimagem e identidade corporal para adolescentes cegas.

"Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade" (GOLLNER, 2003). É partindo dessa reflexão de um conceito produzido culturalmente que buscamos conversar sobre corpo, visando entender as tramas em que o tema é percebido, tendo em vista que estudos sobre a temática perpassam por diversas áreas do conhecimento. Contudo, se considerarmos que grande parte das produções que tratam da articulação entre corpo e deficiência ainda se apresentam minimizadas em eixos problematizadores ligados à saúde, à sexualidade, ao movimento e aos cuidados pessoais, constataremos a necessidade de ampliar o debate em torno desta discussão.

Nos dias atuais, são recorrentes as discussões sobre o corpo partindo-se de uma visão fragmentada do ser humano, que é reduzido a um corpo técnico e passivo, além da exaltação da perfeição e da beleza, que centra o corpo na estética, com práticas superficiais que não abordam questões sociais, culturais, políticas e psicológicas que circunscrevam essa temática (PEREIRA, ALMEIDA, 2005).

Nessa ótica, tanto as concepções de corpo quanto as de deficiência se configuram como problematizações que sofrem influência de diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia, a História e a Psicologia. Em geral, independente de qual seja a deficiência, torna-se indispensável redimensionar tais discussões, visto que, para esse grupo, o autoconhecimento sobre o corpo

ISBN: 978-85-61702-41-0

é imperativo para a construção de sua imagem como sujeito e, tomando como base as reflexões de Gollner (2003, p. 29 - 39), a construção de sua identidade

> (...) falar de corpo é falar de identidade; uma construção histórico-cultural, indo além do caráter biológico para se pensar, falar e sentir corpo (...) o corpo é o local primeiro da identidade, o lócus a partir do qual cada um diz do seu íntimo, da sua personalidade, das suas virtudes e defeitos.

Nesse eixo discursivo, tomamos como base de fundamentação as perspectivas dos Estudos Culturais (ECs), que, pautadas em sua pluralidade, reconfiguram o olhar para as problemáticas apresentadas, discussões e práticas, e abordagens discursivas no que se refere ao corpo e às pessoas com deficiência que, neste estudo, são as adolescentes cegas. "Historicamente, essas pessoas foram rotuladas, classificadas e vistas na perspectiva do corpo deficiente, mutilado e discutido numa abordagem médica, visando ao cuidado, à reparação e à adequação aos modelos sociais". (SILVA, 2006)

Como sabemos, ao longo da história, as pessoas com deficiência vêm sendo perseguidas, banidas do convívio social e rotuladas devido aos seus corpos. Nesse sentido, ao centrarmos o presente estudo nas percepções de adolescentes cegas, observamos a importância de uma concepção de corpo redimensionada, pois, articulando as mudanças que fazem parte dessa fase de transformações com a questão da deficiência, constatamos a fragilidade no que tange à identificação, ao reconhecimento e à compreensão do próprio corpo.

De acordo com Pereira e Almeida (2005), Michel Foucault nos apresenta, em sua obra 'O nascimento da Clínica', o surgimento de um conceito de corpo doente, articulando-o nas diferentes instâncias sociais: família, hospital e escola, alicerçado pelo ***'poder'*** (grifo nosso) como um mecanismo de doutrinamento, regularização e controle do corpo. Isso, ao longo da história, desencadeou um processo de individualização do ser humano, o que nos parece ainda ser recorrente nos discursos sobre a temática.

Discutindo sobre o corpo, no contexto da modernidade, e por que não dizer da complexidade, Ahlert (2011) apresenta reflexões que retratam um corpo visto e vivido na perspectiva da fragmentação: no capitalismo, um corpo operário, taylorizado; no âmbito pós-industrial, representações multifacetadas: corpo – estética, corpo – mídia, corpo – transformado, corpo – produto etc. Já para Freire (2006), "(...) o corpo é o que faço (...) o corpo move-se, age (...) aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo" (p. 92).

ISBN: 978-85-61702-41-0

O autor ressalta a importância do resgate das questões de corpo nas práticas pedagógicas em ações interdisciplinares.

Como se pode perceber, os olhares multifacetados em relação ao corpo se apresentam de forma complexa, discursão que se potencializa quando articulada a adolescência, uma fase intercambiada de múltiplas transformações, o que se acentua ainda mais quando associado ao eixo da deficiência, como se observa na seção seguinte.

Adolescência e deficiência: uma relação em construção

Quando tratamos do conceito de identidade, sentimos a necessidade de compreendê-la como uma construção aberta, plural, que se consolida na relação entre o indivíduo, a sociedade e a cultura. A busca da identidade se intensifica na adolescência, um despertar do desenvolvimento humano que se processa entre a infância e a vida adulta. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência ocorre entre 10 e 20 anos de idade e caracteriza-se pelo período de diversas transformações hormonais, corporais e de comportamento.

Os primeiros sinais surgem no corpo em mutação para (re)construir a nova identidade, afirmar relações internas e criar relações externas com o mundo. O estranhamento com o corpo gera sentimentos contraditórios tanto de isolamento quanto de rebeldia, afinal, o corpo cresce e assusta e surgem imagens diferenciadas que estruturam um conjunto de sensações que cada indivíduo enfrenta de forma tranquila ou feroz (MARIA, 2006). Esses processos de mudança se referem tanto às características físicas quanto às simbólicas, constituídas pelo conjunto de desejos, emoções e imaginário individual e coletivo, que absorvemos através das experiências de modificações corporais.

Descobrir-se a partir do olhar do outro gera, constantemente, conflitos sobre a própria identidade, que precisa de tempo e de espaço para ser construída e desconstruída. O fato de o corpo estar em constante desenvolvimento causa insegurança e medos que devem ser compreendidos, processos que não se diferenciam quando se trata de pessoas com deficiência, razão pela qual é essencial, no contato com a subjetividade, rever sentimentos, sedimentar suas vivências.

Como indivíduo relacional, à medida que incorpora concepções, valores e sentimentos oriundos do ambiente social, o/a adolescente reforça a própria identidade e passa a ser muito do que falam sobre ele/a. Isso não é diferente com as adolescentes cegas, por isso é indispensável garantir sua voz, suscitando oportunidades de diálogo que possibilitem o conhecimento do próprio corpo,

ISBN: 978-85-61702-41-0

para que possam reconhecer os traços da identidade que constroem de si próprias. Segundo o sociólogo David Lê Breton

> a relação social estabelecida com o homem que tem uma "deficiência" é um profícuo analisador da maneira pela qual um grupo social vive a relação com o corpo e com a 'diferença. Ora, uma forte ambivalência caracteriza as relações entre as sociedades ocidentais e o homem que tem uma deficiência; ambivalência que vive no dia-a-dia, já que o discurso social afirma que ele é um homem normal, membro da comunidade, cuja dignidade e valor pessoal não são enfraquecidos por causa de sua forma física, ou suas disposições sensoriais, mas ao mesmo tempo ele é objetivamente marginalizado, mantido mais ou menos fora do mundo do trabalho, assistido pela seguridade social, mantido afastado da vida coletiva por causa das dificuldades de locomoção e de infraestruturas urbanas frequentemente mal-adaptadas (LÊ BRETON, 2007, p.73).

Reconhecer as ambivalências dos olhares de compaixão, reprovação e negação sobre a pessoa com deficiência é um passo para romper com as diversas formas de invisibilidade que insistem em se reproduzir nas relações deste grupo com a sociedade. Tal processo incide sobre a constituição identitária das pessoas com deficiência, que de acordo com Baumam (2005, p.44) trata-se de "identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam". Nesse contexto, compreendemos que os estigmas surgem em relação às diferenças que terminam atribuindo e impondo significados às identidades. Por exemplo, observamos que as pessoas com deficiência visual assumem identidades sobre o corpo especialmente impostas pela sociedade vidente.

Este estudo contribui para desvelar estigmas e crenças muitas vezes impostos e cristalizados socialmente, em particular, nas discussões a respeito das pessoas com deficiência. Tais contribuições ressignificam os conceitos atribuídos a esse grupo social, quanto à sua percepção como sujeito e à formação da própria imagem, quando nos reportamos às discussões sobre o corpo, sobretudo no que tange às pessoas cegas, diante dos paradigmas impostos pela sociedade visuocêntrica.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Relação corpo, adolescência e deficiência: impactos do modelo médico

Conforme dito na seção anterior, as inúmeras mudanças vivenciadas no corpo de adolescentes modificam a maneira destes se relacionarem consigo mesmas e com o outro, fato que se potencializa quando se trata de adolescentes com deficiência visual, especialmente porque para estes a tendência é se perceber a si mesmo e seu corpo a partir da voz e do olhar do/a outro/a.

Nesse sentido, "as questões conceituais sobre a deficiência parecem muito mais ambíguas quando entendemos as concepções e as diferentes ações sociais que vêm à tona quando lidamos com pessoas diagnosticadas, formal ou informalmente, como deficientes" (MAIA, 2006, p.14), gerando impactos que afetam a relação deste grupo com a sociedade por anos a fio de suas vidas, o que decorre força de concepções preconceituosas, nem sempre evidentes, advindas do modelo médico.

Para os/as adolescentes com deficiência as mudanças anatômicas, além do desejo de ter contato físico com o outro, são perceptíveis, de igual maneira, nessa etapa de suas vidas. Entretanto, uma série de situações são vivenciadas no universo familiar, na escola e em diversos espaços sociais, cujos os impactos resultam no silenciamento da voz e até dos sentimentos dessas pessoas.

> O contato tácito que preside o encontro do homem que tem uma deficiência e do homem "válido" se sustenta pelo fato do fingir que a alteração orgânica ou sensorial não cria nenhuma diferença, nenhum obstáculo, mesmo que a interação possa ser incomodada por esse fato que comumente adquire uma dimensão considerável (LE BRETON: 2007 p. 74).

Essa relação mascarada que por vezes incomoda e, ao mesmo tempo nega as pessoas com deficiência maiores oportunidades de participação, ocorre por força de concepções equivocadas que, tanto no imaginário popular quanto em determinadas áreas do conhecimento científico, caracterizam a visão incapacitante a qual tem sido culturalmente disseminada sobre a deficiência.

> Quando falamos de uma pessoa com deficiência, a imagem que a caracteriza é, em geral, a ideia de falta: Falta de membros, falta de inteligência, falta de visão, falta de audição ou, ainda, várias faltas

ISBN: 978-85-61702-41-0

> associadas, que pela sociedade são consideradas como faltas graves ou uma imensa lacuna. (MAIA, 2006, p. 16)

Tal concepção se fundamenta no modelo médico patológico da deficiência, o qual se perpetuou ao longo dos últimos séculos, e cujos resquícios se traduzem em atitudes, de um lado, superprotetoras e, de outro, discriminatórias adotadas na relação cotidiana com as pessoas com deficiência. Compreender esses processos são indispensáveis para romper com as barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas e pedagógicas. Glat (2009, p. 31) assevera que,

> embora o modelo médico continue até hoje prevalecendo nos meios institucionais e governamentais, a importância das condições sociais no desenvolvimento e manutenção da deficiência, já vem sendo, de longa data denunciada.

As discussões atuais convergem para a ruptura com o modelo médico, em detrimento da adoção do modelo social, que estabelece que a deficiência se desloca dos aspectos anatômicos para as barreiras que negam a essas pessoas o direito de participarem em plenitude da vida em sociedade.

Trata-se de um embate desencadeado atualmente pelas próprias pessoas com deficiência, que, embora tardiamente, passam a integrar os movimentos sociais, mobilizando-se em vista da garantia de seus direitos, visando minimizar os efeitos do modelo médico que como vimos são determinantes para a condição assujeitamento.

> As lutas dos movimentos sociais de pessoas com deficiência guardam um ponto em comum como os movimentos feministas e de lésbicas, gay, bissexuais, travestis, transgênicos e intersexuais (LGBTTI), que é o de questionar o construto do corpo como um dado natural que antecede a construção dos sujeitos (MELO e NUERBERG, 2012, P. 640).

Assim, por compreendermos que, para a mulher com deficiência, são bem maiores os desafios em vista de sua plena e efetiva participação na sociedade, focamos nossa investigação nas vozes, nas percepções e nos sentimentos de meninas cegas expressas sobre o corpo, conforme detalhado no percurso metodológico a seguir.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Percurso metodológico

O objetivo deste artigo é de identificar a percepção de adolescentes cegas em relação ao seu corpo e os impactos gerados pelas mudanças ocorridas nessa etapa de sua vida. Nesse sentido, este estudo de caráter exploratório pretende responder às seguintes perguntas de pesquisa: como adolescentes cegas se reconhecem a partir de seu corpo? Quais impactos são gerados em adolescentes cegas em consequência das mudanças ocorridas nessa fase? Para esta investigação, adotamos a metodologia qualitativa, porque contribui para dar significados aos acontecimentos na história dos/as participantes (MARTINS; BICUDO, 1989), nesse caso, as adolescentes com deficiência visual.

População/Campo

Participaram desta pesquisa adolescentes que cumpriram os seguintes pré-requisitos: ter entre 12 e 17 anos, ser do sexo feminino e ser pessoa com deficiência visual. Considerou-se 12 anos a idade de início da adolescência feminina, tendo-se como referência a idade média da menarca. Para tanto, a instituição que autorizou a realização da investigação era constituída de 15 mulheres cegas, no entanto apenas sete adolescentes, atenderam aos critérios da pesquisa e autorizaram sua participação por meio de termo de consentimento livre e esclarecido. Estas eram estudantes da rede pública recebiam atendimento educacional especializado no Instituto dos Cegos, situado em um estado da Região Nordeste.

Instrumento /Coleta de Dados

O instrumento utilizado para a pesquisa foi a entrevista semiestruturada, cujo roteiro abordava questões como: conhecimento e percepção do corpo, autoimagem, cuidado com o corpo, relação com a família, escola e sociedade. Segundo Glat (2009, p. 22), "toda entrevista individual traz à luz direta ou indiretamente, uma quantidade de valores, definições e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence".

Depois de visitar o Instituto dos Cegos, confirmamos a viabilidade de contatar as participantes, que foram informadas sobre o objetivo da pesquisa e, depois de concordar em participar, autorizando sua adesão à pesquisa. Num primeiro momento, realizaram-se as entrevistas, que duraram, em média, sessenta 60 minutos, gravadas com o consentimento das adolescentes, cujos dados foram posteriormente transcritos e organizados em categorias apresentadas a seguir.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Tabela 1 – Perfil da população participante

Nº	Nome fictício	Idade	Escolaridade	Mora com pais ou familiares
1	Ana*- A1	13 anos	7º Ano E. F.	Mãe, padrasto e irmãos
2	Amanda* - A2	17 anos	1º Ano E. M.	Mãe e irmãs
3	Alice*- A3	16 anos	7º Ano E. F.	Tia
4	Aline* -A4	13 anos	6º Ano E. F.	Avós
5	Andressa*- A5	14 anos	8º Ano E. F.	Mãe, padrasto e irmãos
6	Alana*- A6	14 anos	7º Ano E. F.	Mãe, pai e irmãos
7	Ângela*- A7	14 anos	7º Ano E. F.	Mãe, pai e irmão

* Para manter o anonimato das participantes, elas foram identificadas na pesquisa por meio de nomes fictícios iniciados pela letra A (A - adolescentes).

Resultados e Discussão

A falta de conhecimento, somada às raras oportunidades de diálogo, seja em casa seja na escola ou em espaços diversos, confirma o estranhamento acerca da percepção do próprio corpo demonstrado por adolescentes cegas quando indagadas quanto às mudanças percebidas em seu corpo nessa fase. Isso também se deve ao fato de estarem privadas dos estímulos visuais, canal através do qual a mídia e a escola disseminam informações relevantes ao conhecimento de si e do outro, como se pode constatar nas vozes das adolescentes que ao serem questionadas sobre as mudanças percebidas no seu corpo na adolescência expressam

> *No começo eu achei estranho, não entendi muito bem, mas depois recebi muitas informações e fui melhorando (Ana-A1, 09/07/2015).*
> *Eu percebi que várias mudanças ocorreram no meu corpo, começou a aparecer coisas que eu achava estranho. Mas depois conversaram comigo, esclareceram-me tudo (Aline-A4, 09/07/2015).*

O estranhamento percebido pelas adolescentes cegas é recorrente na vida das não cegas, porém para as primeiras este estranhamento é acentuado devido a visão ser um canal que oferece informações globais para o desenvolvimento do indivíduo. No entanto, percebe-se na fala das jovens que os esclarecimentos sobre as mudanças no corpo só são dados após o sentimento de estranhamento. É desafiador o fato de que famílias, escolas e diversos espaços sociais oferecem informações que se limitam à saúde, aos cuidados e à higiene corporal, o que fragiliza a compreensão da adolescente sobre si mesma

ISBN: 978-85-61702-41-0

e sobre seu corpo. A fala seguinte sobre as mudanças percebidas confirma essa assertiva:

> *No começo, quando começou a mudar, eu achei estranho, pensei que era uma doença e eu tinha que ir ao médico. Eu dizia: Mãe me leva ao médico. Eu ficava nervosa. Antes eu tinha medo por causa das mudanças no meu corpo como aumento dos seios e pelos. (Amanda-A2, 09/07/2015).*

O isolamento e pensamentos de que as mudanças no corpo era uma doença evidencia como as informações são disseminadas de forma equivocada, sendo indispensável esclarecimentos não apenas por parte da família. Afinal o afastamento e discriminação são experiências que afetam drasticamente a convivência de adolescentes com deficiência, cujo ciclo de relacionamento, não raras vezes, restringe-se ao ambiente familiar, que, em alguns casos, torna-se hostil e preconceituoso.

Em geral, pessoas cujas características físicas denunciam sua deficiência tendem a ser mais discriminadas do que outras cuja deficiência é menos visível. Esses indivíduos são frequentemente afastados ou neutralizados (GLAT, 2009. p. 57).

Essa experiência parece ser explicitada na voz de Ana, quando ao ser indagada sobre qual a percepção de familiares sobre seu corpo afirma:

> *Assim, por ser cega, algumas pessoas da família do meu pai não aceitavam. Achavam o meu olho estranho ou feio, é como se não compreendessem a minha deficiência (Ana-A1, 09/07/2015)*

A voz de Ana explicita como o desconhecimento e a negação da deficiência por parte de membros da família constitui experiência nociva às entrevistadas no que diz respeito a percepção de si mesmas e de sua corporeidade. Essa experiência é reforçada no estudo intitulado "A sociedade em busca de tolerância" (Revista Nova Escola, Abril/ 2006, p.4), o qual traz uma pesquisa cujos dados revelam que

> apenas 25% dos familiares de crianças com deficiência dizem tê-la aceito quando receberam a notícia. Os números mostram ainda que 62% das crianças com deficiência já sofreram algum tipo de

ISBN: 978-85-61702-41-0

> discriminação em diferentes situações, inclusive na escola. No entanto, apenas 38,7% dos responsáveis tomaram providências.

Essa perversa concepção traz sérias implicações para a vida de adolescentes com deficiência, conforme ilustrado nesta fala de Andressa ao ser questionada sobre as relações do corpo e o preconceito

> *[...] sim, na escola, às vezes. Tem gente que não quer falar com a gente, não quer se aproximar da gente porque eles têm preconceito. Tem gente que até já disse: 'ixi' eu não quero se aproximar daquelas meninas porque elas são* ***deficientes (grifo da entrevistada)****, eu já vi até gente falando isso na escola (...) na sala de aula também, eles não falam com a gente, as meninas também (...) assim, que as vezes, uma professora, algum um professor pede para ajudar a gente sabe? para levar, a gente pro intervalo, na hora do lanche assim (...) eles falam: 'eu não vou ajudar elas não, porque elas não merecem não, que elas são deficientes sei o quê(...)mas eu não fico triste com isso não! (...) eles não ajudam não. Quem ajuda? É as professoras que ajudam a gente. Esse ano é assim (...) no ano passado era diferente, no ano passado era outra turma, elas ajudavam mais, agora esse ano (...) os professores conversam, conversam, mas não dá jeito não (expressão de tristeza) [...] (Andressa-A5, 09/07/2015).*

Percebe-se na voz de Andressa tristeza porque muitos alunos/as não se aproximam e nem ajudam porque elas têm um tipo de deficiência e, relacionam a isso a questão de merecimento. Infelizmente, nos dias atuais existem pessoas com esse tipo de preconceito que é crime, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Nº 13.146, de 06 de julho de 2015) em seu Artigo 88 prevê reclusão de um a três anos e multa para quem "praticar, induzir ou iniciar discriminação de pessoas em razão de sua deficiência" (BRASIL, 2015, p. 10), sendo imprescindível a implementação de medidas para o enfrentamento desse tipo de comportamento excludente.

Outra evidencia são as concepções equivocadas a respeito da sexualidade de pessoas, sobretudo de mulheres com deficiência, é um reforçador a mais de discriminação. "Quantos pais e professores se preocupam com a ideia de ter que lidar e canalizar essa sexualidade? Quantos pretendem que ela não existe e então se surpreendem quando ela não desaparece" (GLAT, 2009, p. 118). Semelhante ao ocorrido com um considerável número de adolescentes,

ISBN: 978-85-61702-41-0

os depoimentos coletados revelam o receio demonstrado por pais e mães de meninas cegas, quando se trata de conversas sobre as mudanças surgidas nessa fase e sua sexualidade

> *Na verdade, aqui no instituto a gente conversa com os amigos. Com minha mãe eu não converso muito, porque ela não gosta de conversar sobre sexualidade e às vezes ela não tem tempo (Ana-A1, 09/07/2015).*

Ainda quando indagada sobre os cuidados que deveria tomar com o seu corpo, ela responde: *Eu não sabia e minha mãe não tinha paciência de ensinar, ela dizia que eu não aprendia (Ana, 09/07/2015)*. Outro achado relevante diz respeito ao cerceamento do direito de ir e vir das pessoas com deficiência. Diante de questionamento sobre lugares que frequentam e atividades de lazer que praticam, as depoentes afirmam:

> *Às vezes vou à casa da minha tia, ah! De vez em quando vou à igreja também. É muito difícil alguém me levar entendeu? (Ana-A1, 09/07/2015).*
> *Eu sou de casa para a escola sempre, e às vezes para a igreja. As vezes saio um pouquinho para uma lanchonete, uma sorveteria, mas volto logo para casa (Alice-A3, 09/07/2015).*

A literatura que trata dessa questão chama à atenção para os incalculáveis prejuízos à vida dessas mulheres, já que são continuamente privadas da convivência nos espaços sociais mais amplos. "(...) elas somente saem sob tutela familiar e institucional. Consequentemente, as possibilidades de prazer e crescimento socioculturais ficam bastante restritas, cristalizando cada vez mais uma limitação existencial" (GLAT, 2009, p.153). Outra prática recorrente no cotidiano das pessoas, em particular, das adolescentes com deficiência reside no fato de que são os outros que falam, pensam, enfim, tomam as principais decisões a respeito de sua vida, retirando delas a liberdade de autoconhecimento do corpo, de pensar e de agir por si próprias. Nos pareceu importante questionar a s adolescentes sobre como estas agem no cuidado cotidiano do seu corpo. Diante da pergunta Ana diz

ISBN: 978-85-61702-41-0

> *Às vezes eu peço ajuda à minha mãe. Eu não gosto de cortar o cabelo, mas minha mãe fica insistindo em cortar (Ana-A1, 09/07/2015).*

As vozes explicitam, ainda, o quanto a opinião e o olhar do outro é determinante, não apenas no que diz respeito à tomada de decisões sobre o próprio corpo, mas também aos sentimentos e à autoestima das adolescentes.

> *Minha mãe e as pessoas mais próximas sempre falam: Tem que comer pouco, tá gorda. Às vezes eu fico calada, as vezes eu fico triste. Eu já tentei regime, baixa, mas depois volta. Preciso emagrecer uns 5 quilos. Eu queria ficar magrinha a ponto de tirar a barriga (Amanda-A2, 09/07/2015).*

> *Eu me preocupo muito com o que os outros pensam de mim, porque tem gente que fala que a menina só é bonita se for magra (risos). Eu procuro não comer muito para não engordar. Quando uma pessoa chega para mim e diz: Teu corpo é bonito, eu fico feliz e continuo fazendo o que faço para manter meu corpo (Aline-A4, 09/07/2015).*
> *[...] tem gente que já falou que o meu olho é feio por causa do glaucoma, ai eu gosto sempre de usar óculos para ninguém ver meu olho (...) também por causa da claridade (risos). [...]"(Andressa-A5, 09/07/2015).*

As falas acima iluminam o quanto o discurso do outro exerce influência nas ações, nos sentimentos e arranjos corporais de adolescentes com ou sem deficiência. Nessa perspectiva, Silva e Soares (2003, p. 85) referem que "(...) jovens estão sendo erotizados precocemente, por modelos de beleza, sucesso e glamour veiculados na mídia", cujos discursos e/ou imagens ecoam como verdades absolutas e, por conseguinte, como modelos culturais a serem seguidos por esse rupo social.

Contrapondo as experiências negativas elencadas acima, identificamos, em algumas vozes das participantes (A6 e A7), aspectos que desmistificam a imagem da deficiência apenas como tragédia ou, tão somente, sofrimento.

ISBN: 978-85-61702-41-0

> *Para mim, não é problema a deficiência. Eu só me dedico a querer mostrar mais para a sociedade que somos capazes, que merecemos um lugar na sociedade" (Alana-A6, 09/07/2015).*
> *A cor dos olhos não importa o que importa sou eu...eu sou muito feliz com meu corpo! (Ângela-A7, 09/07/2015).*

Torna-se evidente a autoestima dessas jovens que diante de um corpo "deficiente" sentem-se ou veem-se capazes. Portanto, não concebem a deficiência como condição de inseguridade.

Além das mudanças psicobiológicas vivenciadas na adolescência, deve-se ter claro que os conflitos familiares, os apelos da mídia e os modismos culturais, entre outros, incidem diretamente na constituição da identidade feminina, independentemente de se tratar ou não de uma adolescente com deficiência.

Conclusões

Ao destacarmos as percepções das adolescentes cegas buscamos identificar como a questão de gênero perpassa nos processos de mudança do corpo de forma velada, que necessitam ser reveladas a partir de pesquisas que entrelacem corpo, gênero e deficiência. A partir da análise aqui empreendida, evidenciam-se as seguintes considerações.

A projeção da corporeidade a partir do olhar, da voz e dos apelos do/a outro/a emergiu como um dado relevante sobre a percepção que as adolescentes cegas constroem e pensam sobre si próprias. Por isso é indispensável a formação de grupos e rede de apoio a esse público em especial, de forma a ajudá-las a reconfigurar suas identidades a partir do autoconhecimento. Um passo inicial é compreender os desejos e as aspirações das adolescentes com deficiência e reconhecê-las como sujeitos de direito e autoras da própria história.

Justifica-se mais uma vez a necessidade de garantir acesso as informações diversas que ofereçam maior clareza na percepção de si mesmas e de seu corpo.

A realização de pesquisas, assim como a implementação de programas educativos e de apoio a esse grupo pode ser uma saída viável para enfrentamento desse desafio.

Diante do exposto a pergunta que se coloca neste estudo é: como contemplar as necessidades formativas tão diversas sobre o corpo e a deficiência,

ISBN: 978-85-61702-41-0

especialmente na adolescência, a fim de que se busquem alternativas equânimes para cada subgrupo com ou sem deficiência?

Referências

AHLERT, A., **Corporeidade e educação:** o corpo e os novos paradigmas da complexidade. Ver. Iberoamericana de educação. N. 56/1, p. 01-13, 2011;

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:** Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI - Lei 13.146/15. Brasília, 2015.

FREIRE, P. **A educação da cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade**. A vontade de saber. 12 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997. v.1. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental.** 2ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo**. In Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. 191 p.

LÊ BRETON, David. ***A sociologia do corpo***. 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOURO, Guarcira. **O corpo educado**. *Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.37-82.

ISBN: 978-85-61702-41-0

LOURO, Guacira Lopes. NECKEL, Jane Felipe e GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.p. 82.

MARIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sexualidade e deficiências**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.p. 13-32.

MELO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Gênero e deficiência**: interseções e perspectivas. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300003. Acesso em 04 maio 2015.

PEREIRA, O., P., ALMEIDA, T., M., C., de. **A formação médica segundo uma pedagogia de resistência.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 9, n. 16, p. 69-79, set. 2004/fev. 2005

SADALA, Glória. O sexo e o mal-estar na adolescência. In: ALBERTI, Sônia**. A sexualidade na aurora do século XXI.** Rio de Janeiro: Cia. De Freud: CAPES, 2008.

SILVA, T. **Inclusão e exclusão de deficientes na sociedade**. 2006. Disponível em <http://recanto das letras. br>. Acesso em 15 de junho de 2015.

ISBN: 978-85-61702-41-0

DIVERSIDADE SEXUAL X EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO CONTRA OS LGBTS NO ESPAÇO ESCOLAR

Adriana Lohanna dos Santos

Orientador: Dr. Alfrâncio Ferreira Dias
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Sergipe

A escola é um espaço de formação do indivíduo, que tem como papel fundamental, capacitar os estudantes para a vida em sociedade tornando-os cidadãos críticos e conscientes do seu papel como ser social, visando também instruir no educando valores como respeito, dignidade e a aceitação do outro na suas diferenças, no entanto diferente do esperado, na escola a (des)construção dos significados de gênero, orientação sexual e diversidade sexual tende a reproduzir os preconceitos e a discriminação contra os LGBTT e outros grupos hoje discriminados nela, sendo esta, uma questão que deve ser encarada e tratada como realidade. O artigo traz um recorte histórico sobre a construção social do gênero e as matrizes do preconceito, em seguida se discute as políticas públicas e sociais de direitos humanos constituídas para a população LGBT e em especial suas repercussões na educação colocando por fim em questão as diversas formas de coerção e preconceitos vividos pelos " Diferentes" na escola, perpassando o modo como a instituição trata a questão e a necessidade de se avançar na perspectiva de construir uma escola realmente democrática e que promova a inclusão e permanência de todos e todas onde sem distinção , onde os estereótipos e os "Preconceitos" possam ser discutidos e assim formar verdadeiros cidadãos que respeitem o outro da forma como ele se apresenta em sociedade.
Palavras chaves: educação, preconceitos, homo/lesbo/bi/transfobia, políticas públicas, discriminação.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Vivemos em uma sociedade dita "Globalizada", onde a era da informação deveria contribuir com a diminuição da ignorância do ser humano com relação a si próprio e a diversidade que o cerca, tendo assim como espaço principal de formação e reprodução de conhecimento a escola.

Diferente do que se espera a Educação brasileira, em os seus níveis ainda retransmite em seus discursos e nas práticas pedagógicas, valores morais e de classe que desqualificam as pessoas que tem orientação sexual divergente da heterossexualidade, sendo escolas lócus da disseminação do preconceito contra os diferentes, intercambiado numa sociedade que converte diferenças em direitos (GUIMARÃES,1995).

Este processo constitutivo do paradigma educacional brasileiro norteia relações pedagógicas que filtram, traduzem, e renovam violências ainda agenciadas pelo Estado, físicas e simbólicas (Bourdieu, 1992) contra os afrodescendentes, indígenas, mulheres, e os não heterossexuais, acentuadamente contra as pessoas travestis e transexuais.

O objeto central de preocupação deste é a homofobia, o ódio aos homossexuais e a todos que têm orientação sexual não heterossexual na educação ou, se preferirmos, o preconceito que os fere, ridiculariza, humilha, e desqualifica humanamente. Isto se dá porque a brancura normativa da sociedade brasileira (Norvell, 2002) encontra na heteronormatividade a garantia da sua reprodução.

A exclusão caracteriza há séculos tal sistema de ensino, tendendo-se a culpar a colonização cuja base é a família patriarcal formada pelo casal heterossexual sob o poder do homem "branco", e que segue retransmitida eficazmente nas escolas, até o os dias de hoje. Com efeito, no momento em que, numa reviravolta histórica, a nação se propõe a legislar e garantir acesso a uma educação isenta de discriminações, vistos nos debates da Última Conferência Nacional de Educação no ano de 2010, na atualidade com a tramitação do Estatuto da Diversidade, e principalmente em vésperas a realização da II Conferência Nacional LGBT, coloca-se em xeque mais uma vez a necessidade de uma educação baseada nos direitos humanos e no respeito ao próximo.

A antiguidade alicerçou a pedagogia na pederastia, recobrindo-a de excelência pedagógica, honras militares, e divindades protetoras específicas, pois os antigos gregos sabiam, ou intuam que: "as homossexualidades estiveram presentes no mundo de forma tão distintas quanto a própria organização cultural e moral na história das sociedades" (Prado e Machado, 2008). As ciências

ISBN: 978-85-61702-41-0

modernas passaram a condená-la, na medicina moderna, do séc.XIX, o pederasta será nomeado homossexual e classificado como doente mental e o direito moderno torna a homossexualidade crime crapuloso e fraude contra a procriação.

Essas dinâmicas históricas e culturais incidem, entrecruzando-se, nas formas de conceber a Educação, da gestão das escolas aos conteúdos curriculares e às relações ensino-aprendizagem, impondo comportamentos socialmente admitidos ou condenados nas instituições de ensino, em todos os níveis. É contundente ressaltar que a diversidade sexual e os temas relacionados a sexualidade humana não são discutidos ou evidenciados nos currículos das escolas, reforçando assim a reprodução do sexismo e da heteronormatividade no espaço escolar, evidenciado a invisibilidade e marginalização dos alunos Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais na Escola.

Recortes históricos

A discussão sobre sexualidade e gênero o que dá abertura para o debate sobre a homossexualidade decorre, dos estudos contemporâneos sobre as mulheres ou estudos feministas, cujo marco inaugural é a obra de Simone de Beauvoir, O Segundo Sexo (1949), a partir dos anos 60, se comece a desconstruir o pressuposto, dado como inquestionável, de que a heterossexualidade é a única expressão normal da sexualidade humana, posto que farto material etnográfico comprovava a inexistência de *"identidades masculinas ou femininas fixas, imutáveis e transculturais"* (Stolcke, 1991).

Em contrapartida nos EUA, florescem os *gays and lesbian studies*, unindo as lutas pela igualdade entre "negros" e "brancos", homens e mulheres, hétero e homossexuais, revolução dos valores instaurada pelos movimentos de contracultura, tendo o movimento hippie, que também questionava o preconceito contra pobres e demais grupos discriminados, influído sobre o movimento feminista contemporâneo (Costa, 2009). Logo, se na década de 80, algumas feministas recusam o conceito gênero por incluir orientações não heterossexuais, com o argumento de que se feria a noção de família, triunfa a adoção do conceito, inspirada nos EUA onde os direitos individuais não são submetidos aos familiares.

Por conseguinte, apesar dos estudos sobre homossexualidade no Brasil terem início nas religiões de matriz africana, únicas abertas aos homossexuais (Prandi, 1988), o feminismo dará visibilidade à homossexualidade e a revaloriza positivamente, como um pólo oposto à dominação masculina indissociável do

ISBN: 978-85-61702-41-0

casal heterossexual e nas últimas décadas, lutas e conquistas deram maior visibilidade internacional e nacional ao movimento LGBT (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e obtendo maior suporte para pesquisas se constata que os homossexuais são a minoria mais odiada do Brasil contemporâneo (Mott, 2005).

No fim da década de 1990, organismos e movimentos internacionais contrários à misoginia, ao racismo e à homofobia conduziram, com apoio interno de movimentos sociais, o governo Fernando Henrique Cardoso a lançar o programa Brasil Gênero e Raça, que avançará ainda mais na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. No ano seguinte, *"o governo federal lançou, em conjunto com a sociedade civil, o programa "Brasil sem Homofobia" (Junqueira, 2009, p.15)*, integrando Ministérios e Secretarias de políticas públicas para mulheres, de promoção da igualdade racial e dos direitos humanos, enfeixados no combate ao ódio contra os homossexuais, mulheres e afrodescendentes. Pela primeira vez, grupos inferiorizados ou invisíveis nos livros didáticos e salas de aulas, como "negros", índios, mulheres, pobres, LGBT's e deficientes físicos e mentais, têm espaço no sistema nacional de educação a se construir, faltando saber, se os atores sociais, especialmente nas escolas e universidades, são capazes de efetivar a igualdade possível num país que ainda legitima todas as hierarquias e desigualdades.

O movimento LGBT, surgi a partir do tumulto ocorrido no dia 28 de junho de 1969, no bar Stonewall, na cidade de Nova York, decorrentes de conflitos entre seus frequentadores gays, lésbicas, travestis e transexuais e a polícia, por dias, ficando conhecido como o movimento inicial em defesa dos direitos humanos LGBT em todo o mundo.

No final da década de 70, especificamente em 1978, o movimento surge no Brasil, onde foi fundado no Rio de Janeiro, o primeiro jornal gay: " O lampião da Esquina" e em São Paulo fora criado o "Grupo Somos", primeira entidade de defesa dos homossexuais. Em 1990, setenta e duas cidades e três estados incluíram nas Leis Orgânicas Municipais a proibição de discriminar por orientação sexual (MOTT, 2003 apud MENEZES,2009).

Em 1995 nasceu a ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, sendo que em 2001 foi fundada a Articulação nacional de Travestis – ANTRA, desde 2004 o programa Brasil sem homofobia, do Governo Federal, articulado como o movimento social LGBT, promove e executa diversas ações na educação (TORRES, 2010 p. 40). Em 2008 é realizada a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais,

ISBN: 978-85-61702-41-0

que propôs diversas ações na área da educação, o que cogitou no lançamento pelo Governo Federal no ano seguinte, do Plano Nacional de Políticas e Direitos Humanos de LGBT, que prevê quinze ações a serem executadas pelo ministério da Educação.

Em 2010 é executado e planejado pela ABGLT e parcerias com o apoio do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), o projeto Escola Sem Homofobia, que realizou em todo o país seis capacitações com cerca de mais de 200 profissionais de educação, produziu um kit que seria distribuído nas escolas para capacitar outros profissionais da educação, outrora, depois de várias discussões do movimento LGBT com a SECAD, ficou acordado depois da aprovação do KIT Escola Sem Homofobia, seria feita a distribuição de seis mil kits em todo o país. Ainda no ano de 2010 o movimento LGBT, se organiza e presentes na Conferência Nacional de Educação aprovam propostas que orientam o país a desenvolver uma educação inclusiva, não sexista e não homo/lesbo/transfóbica.

Outrossim, pode-se avaliar como avanço mais importante hoje, porque efetivo, a decisão unanime do Supremo Tribunal Federal em 5 de maio de 2011, onde os dez juízes aprovaram o reconhecimento da União Estável Homossexual, reconhecendo-a como entidade familiar com direitos iguais aos dos casais heterossexuais, como também a realização da II Conferência Nacional de Políticas Públicas para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais que acontecerá em Brasília de 15 a 18 de dezembro do corrente ano.

Diversidade sexual e preconceito contra LGBT'S na escola

Contemporaneamente a escola tem priorizado em seus espaços de discussões e debates, temas evidenciados na sociedade sob a ótica da transversalidade, no entanto quando a discussão da diversidade sexual e da sexualidade humana esta se apresenta tímida e silenciosa, o que prova ser o tema um tabu no ambiente escolar. Entre os alunos, a homossexualidade e a diversidade sexual, aparece muitas vezes como algo que deve suscitar ironia, violência, agravo moral, e ser excluído do ambiente escolar (JUNQUEIRA, 2009). Contudo, talvez a escola não trate da questão abertamente, visando minimizar as tensões, pelo fato de considerar a orientação sexual um dado biológico, natural.

Percebe-se então que por trás desta visão, oculta-se o preconceito e a discriminação que sofre o estudante LGBT no estabelecimento de ensino, vindo não só de alunos, mais também o corpo docente pode tomar atitudes

ISBN: 978-85-61702-41-0

preconceituosas. Trazendo à tona a necessidade do apoio de intelectuais orgânicos, LGBT's ou não à luta contra a intolerância da qual a homo/lesbo/transfobia é a base, se traduz nas palavras de Louro:

> Desprezar alguém por ser gay ou por ser lésbica é, para mim, intolerável. No entanto, na nossa sociedade, essa parece ser uma atitude comum, corriqueira, talvez mesmo "compreensível". Conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque suas práticas amorosas e sexuais não são heterossexuais é, para mim, intolerável. Mas esse quadro parece representar, em linhas mais ou menos gerais, a sociedade brasileira. Por isso, sinto-me autorizada a afirmar que a sexualidade ou as tensões em torno da sexualidade constituem-se numa questão que vale a pena colocar em primeiro plano. (Louro, 2007, p.39).

Portanto se a sociedade se mostra intolerante com as diferenças sejam elas sexuais, de gênero, sociais, a discriminação e o preconceito contra o LGBT tornam-se comum no país, pessoas que divergem da heterossexualidade passam por processos de segregação e discriminação, duas das expressões da homofobia. Na escola não será diferente, pois a mesma como espaço de sociabilização e de reprodução de valores sociais também será espaço de discriminação e segregação dos diferentes, pois, crianças jovens e adultos da comunidade escolar, poderão se expressar como gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (TORRES, 2010).

Sendo assim, diante dessa violência promovida pelo heterossexismo no campo escolar, é preciso assegurar que esses estudantes não sejam submetidos à humilhação, à violência ou algo similar, pois,

> Profissionais da educação, no entanto, ainda não contam com suficiente diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual. É comum que tais profissionais declarem não saber como agir quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual ou transgênero. O que dizer a ele ou a uma turma hostil? O assunto deve ser levado a pais e mães? E, quando sim de que modo? Como se comportar quando uma criança declara, em

ISBN: 978-85-61702-41-0

> sua redação, seu afeto por um/a colega do mesmo sexo? A troca de gestos de carinho entre estudantes de mesmo sexo ou alterações de modo de se vestir, falar, gesticular deve receber algum tipo de atenção particular? É legitimo o pedido de uma pessoa para não ser chamada pelo seu nome do registro civil, mas por um nome social de outro gênero? (JUNQUEIRA, 2009, p.34)

De certa Forma, o processo de segregação e discriminação contra as pessoas LGBT's na escola, se dá pelo fato de que o sistema educacional brasileiro não se propõe a discutir a sexualidade humana e a diversidade sexual e de gênero presente em nossa sociedade, pois as sexualidades têm sido tratadas com base em crenças morais, provenientes de discursos religiosos (TORRES, 2010), preconizando assim o despreparo dos profissionais de educação em lidar com situações iguais as citadas acima.

Na escola, o trabalho necessário para problematizar e subverter a homofobia, como também outras concepções preconceituosas e práticas discriminatórias, requer trabalho pedagógico, posturas e arranjos institucionais, capazes de abalarem estruturas e mecanismos de (re)produção das desigualdades e das relações de forças, garantindo assim o acesso a cada espaço da escola e tratamento adequado por parte de toda a comunidade escolar a esses estudantes, adotando medidas que venham a contrapor essa moral heterossexistas instituída.

Se traços dessa moral, que produziu no país uma exclusão social e educacional quase sem similar no mundo, não é estranho que o país seja campeão em assassinatos de homossexuais. Pesquisas, incluso as publicadas pela SECAD/MEC/UNESCO, oferecem dados assustadores sobre ódio aos gays, lésbicas, travestis, transexuais, e violências físicas – estupros, apedrejamentos e mortes- e simbólicas –agressões verbais e gestuais- nas famílias como também nas escolas (Oliveira, 2005; Munanga, 2005; Junqueira, 2009), onde :

> "Neste ambiente (e não só aqui), os processos de constituição de sujeitos e de produção de identidades sexuais alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre os meninos e os rapazes. Para eles, o "outro" passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para *merecerem* suas identidades *masculinas* e *heterossexuais,* deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade (...) À disposição deles estará

ISBN: 978-85-61702-41-0

> um inesgotável arsenal "inofensivo" de piadas e brincadeiras (racistas, misóginas e homofóbicas). (Junqueira, 2009, p.19).

Tudo isso explica, em parte, significativa parcela do baixo rendimento escolar e a evasão de quase 50% dos jovens, hoje, inclusive em Sergipe (SEED, 2009). Para além da pobreza que leva a trabalhar mais cedo, há as enormes dificuldades encontradas por homossexuais e outros grupos nas escolas, *"ainda maiores se pessoas homoeróticas e/ou com identidade de gênero fora do padrão convencional pertencerem ainda a outros setores também discriminados e vulneráveis (pobres, menos letrados, mulheres, negros, indígenas, soropositivos, possuidores de uma assim dita deficiência física ou mental, etc.)." (Junqueira, 2009, p.25)*.

Todo preconceito produz sofrimentos, injustiças e mesmo que o país elimine a produção didática que inferioriza ou torna invisível enorme parcela da população, está claro que não se pode crer no mito que atribui à escola um papel transformador e redentor, de uma "raça/etnia", gênero, classe ou grupo social. Diretores, coordenadores, professores e estudantes de escolas e faculdades mal mascaram preconceitos contra pobres, "negros", mulheres, mães solteiras, gays, lésbicas, travestis, transexuais, idosos e deficientes, enquanto aparentam cumprir o requerido pelo Conselho Nacional de Educação. Estas observações, o MEC e ao UNESCO atestam: para 60% dos professores brasileiros é inaceitável a pessoa ter relações homossexuais; 50% não sabem abordar homossexualidade nas aulas e a considera doença; 60% dos pais não desejam que os filhos tenham colegas gays e bater nestes foi apontado como exemplo menos grave de violência nas escolas. (Pátio – Revista pedagógica – mai/jul 09).

Esta realidade viola princípios do Sistema Nacional de Educação em construção, da Rede de Educação em Direitos Humanos, os direitos de cidadania e à personalidade. Viola direitos irrenunciáveis após décadas de lutas com perdas pessoais e políticas para militantes feministas, negros e LGBTT. Repensar a educação pedagógica com base no respeito ao outro e à inviolabilidade da vida, não é tarefa nada simples na sociedade em que profundas desigualdades se sustentam em critérios classificatórios discriminatórios raciais, de gênero, de orientação sexual, classe, estado civil, faixa etária, peso, altura e limites estéticos.

Para Martins (2003): "...um casal gay não vai ser tratado como um casal hétero nas escolas". O pretexto é que a docência não foi preparada para lidar com a diversidade sexual e a população tende a fortalecer a homofobia intercambiada entre a família, a sociedade, e o meio escolar. Em países heterossexistas

ISBN: 978-85-61702-41-0

como o nosso, isto é, que suprimem os direitos dos homossexuais, a homofobia é um sentimento tido como normal. Só no Brasil ela é responsável direta pelo assassinato de 2.403 gays, lésbicas e travestis nos últimos 20 anos. Sendo 120 das mortes ocorridas no estado do Paraná[1]. Noutros Estados a situação não parece melhor quanto à violência na escola, conduzindo à evasão. Uma transexual gaúcha de 28 anos, Luciana, sobre suas memórias escolares recorda:

> "Da escola, eu lembro das torturas. (...) nos olhares e nos risos que iam desde a servente e a merendeira, passando pelos professores e a diretora, até os colegas de sala e de recreio. Mas o pior mesmo era um guri da minha idade que me perseguia o tempo todo que me falava grosserias (...) Quando eu via aquele guri, eu entrava em pânico e pensava "meu Deus, lá vem aquele Hitler de novo? " Enquanto ficava nas ameaças eu aguentava, mas o pior foi quando ao sair da escola eu levei uma chuva de pedradas que me machucaram muito e tive que fazer vários curativos. Mesmo assim eu aguentei muito até terminar a oitava série. Depois disso, nunca mais quis saber da escola. (Peres, 2009, p.252).

Conclusão

Apesar de ser um tópico do Parâmetro Curricular Nacional - PCN, documento do Ministério da Educação que determina quais pontos devem ser abordados no ensino médio, a diversidade sexual costuma ficar fora dos currículos, face ao desinteresse da comunidade escolar na problemática. Mantêm-se, em boa medida, práticas consideradas hoje criminosas, que o Brasil tenta abolir das salas de aulas. Em todo o mundo, se tenta adotar o direito à diversidade, para que não se fale "direitos das minorias" para referir à maioria excluída da educação ou marginalizada nas instituições de ensino de maneira explícita ou, velada, seja estudante ou professor. De acordo com a legislação, não é mais aceitável perseguição, nas instituições de ensino, contra mulheres, afrodescendentes, ameríndios, gays, lésbicas, travestis e transexuais, idosos e deficientes.

Tampouco se devem aceitar docentes elitistas, racistas e homofóbicos que, sem preparo e história, em espaços que, legitimamente, seriam dos que mais se dedicaram a tais temas. Evidentemente, lutas de indivíduos, e movimentos

1 FONTE GGB – Grupo Gay da Bahia

ISBN: 978-85-61702-41-0

sociais organizados para banir, dos espaços educacionais e profissionais a intolerância racial, religiosa, e de sexo-gênero abre caminhos rumo à igualdade de direitos, mas só será possível avançar na direção de uma sociedade menos violenta e desigual se os gestores da educação, diretores, funcionários, coordenadores, docentes e discentes efetivarem no espaço escolar uma política de respeito a diversidade e aos direitos humanos, em diálogo com as famílias, e essa atuação for cobrada pelos legisladores, porque está em jogo a conquista da cidadania plena, imprescindível para pôr freio à exclusão socioeconômica, educacional, preservando laços familiares e reduzindo a violência generalizada da qual todos somos potenciais ou reais vítimas.

A questão social aqui apresentada trata-se da discriminação presente em nossa sociedade, que vitima os desiguais e os coloca à margem das relações sociais, a homofobia, a lesbofobia, a transfobia e outras formas de discriminação presentes em nossa sociedade se reproduzem na escola, quiçá se possa esperar algumas transformações num país internacionalmente conhecido como um dos mais racistas do mundo, dos mais violentos contra crianças e mulheres, homossexuais, idosos e pobres em geral, além de situar-se entre os de pior qualidade de ensino, criminalizando, não somente no discurso legal, mas efetivamente, a violação dos direitos fundamentais e a violência contra vulneráveis. Mas os estudos até então realizados não autorizam grandes expectativas ou ilusões, de modo que nos parece citar, para demonstrá-lo, as memórias de Martins, um professor:

> "Lembro-me, no início de meu magistério, em duas escolas públicas estaduais, em Fortaleza, no Ceará, onde lecionei Língua Portuguesa, casos de reprovação ou mesmo de atitudes agressivas ou condutas hostis de professoras com relação a alunas lésbicas, sob o argumento de que, enquanto tivessem explicitamente a opção homossexual, não seriam aprovadas na disciplina. " (2001).

Vivemos um momento de transformação social, que inclui, principalmente, uma mudança na erótica. Por outro lado, vemos que grande parte da sociedade não entende e principalmente não acompanha todo esse processo de transformação, atraso que resulta no pensamento irracional sobre a problemática da diversidade sexual, como também na execução de atitudes que demonstrem o preconceito e a discriminação contra a classe LGBT.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Apesar do estado como já citado neste, tenha avançado na defesa dos direitos humanos das minorias e na efetivação de políticas públicas voltadas para a população LGBT, é certo comentar que a escola tem uma parcela muito grande de culpa nesse processo, pois como citado neste estudo a mesma ainda não acordou no sentido de entender que a diversidade sexual deve ser discutida no âmbito escolar, coisa que raramente se vê. Diferentemente do que se espera da coordenação pedagógica da escola, a mesma apresenta muitas vezes uma postura tradicional, embasada em conceitos arcaicos, e muitas vezes heterossexistas. É preciso que a escola, como instituição formadora de opiniões e de cidadãos, comece a difundir no seio de todo o processo de ensino-aprendizagem o respeito pela diversidade seja ela cultural, étnica, religiosa e principalmente sexual. Encarar a orientação sexual como questão para ser discutida em bases racionais, intelectuais, sociais, no interior de disciplinas como ética, antropologia, sociologia, história, filosofia e como disciplina específica. É preciso ensinar a respeitar o outro como é, em suas diferenças e potenciais, homo e heterossexualidade são diferenças que precisam ser reconhecidas.

Referências

ARRUDA, José Jobson de Andrade. *Revolução Industrial e Capitalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Difel, 1992.

CÔRREA, Lisete Bertotto. *A Exclusão Branda do Homossexual no Ambiente Escolar*. 2003. 153 pg., Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate a violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Sáude, 2004.

GRUPO GAY DA BAHIA. *Homofobia na Escol.,* Salvador-BA, 2003. Disponível em: http:// www.ggb.org.br/. Acesso em 21 de out.2006.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1 – A Vontade de Saber*. 13ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 1988.

ISBN: 978-85-61702-41-0

_____. *História da Sexualidade 2 – O Uso dos Prazeres*. 8a ed., Rio de Janeiro, Graal, 1984.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. "O recente anti-racismo brasileiro". In. *Povo Negro. Revista USP*, São Paulo (28): 84-95. Dezembro 95/Fevereiro 96.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um Dicionário Marxista. A Política Sexual de uma Palavra". In. *Cadernos Pagu*. Bessa, Karla Adriana Martins. (Coord.), Campinas, Unicamp, 2004, pp.. 201-246, n.22

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Escola e Homofobia". *Pátio Revista Pedagógica*. RS, Artmed, mai/jul 2009, PP. 28-31.

_____. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília, MEC/SECAD, 2009, PP.13-52.

MARTINS, Ferdinando. MIX BRASIL. *Homossexualidade na Escola*. Disponível em: http:// www.mixbrasil.uol.com.br/. Acesso em 14 de out.2006.

MOTT, Luiz. A história do historiador. In. FIGUEREDO, Luciano. (Ed.). *Revista de História do Museu Nacional*. Ano I. N. 6. p. 62. Rio de Janeiro, dez; 2005

NORVELL, John. "A Brancura Desconfortável das Camadas Médias Brasileiras". In. OLIVEIRA, Iolanda. "Prefácio". In. OLIVEIRA, Iolanda. (Org.) *Relações Raciais e Educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

PERES, Wiliam Siqueira. "Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira". In. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília, MEC/SECAD, 2009, PP.236-264.

PRADO, Marco Aurélio Maximo e MACHADO, Frederico Viana. *Preconceitos contra homossexualidades:* a hierarquia da invisibilidade. São Paulo, Cortez, 2009.

ISBN: 978-85-61702-41-0

PRESIDÊNCIA da República: Secretária Especial de Direitos Humanos – SEDH. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT. Brasília – SEDH, 2009.

REZENDE, Cláudia Barcellos (Orgs.) *Raça como retórica* – a construção da diferença. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002, PP.409-440.

RIOS, Roger Raupp. "Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação". In. In. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília, MEC/SECAD, 2009, PP.53-83.

Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. Aracaju. Março de 2010.

STOLCKE, Verena. "Sexo está para Gênero assim como Raça para Etnicidade?". In. *Estudos Afro-asiáticos*, 1991, pp101-119.

_____. A "natureza" da nacionalidade. In. MAGGIE, Yvonne e VILLALTA, Luiz Carlos. O diabo na livraria dos inconfidentes. In. NOVAES, Adauto. *Tempo e História*. São Paulo, Cia das Letras/Secretaria Municipal da Cultura, 1992, PP.367-398.

TORRES, Marco Antônio. A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ISBN: 978-85-61702-41-0

INCLUSÃO SOCIAL: A CONVIVÊNCIA DE UM HOMOSSEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Autora; Adriana Varelo de Oliveira;

Co-autora: Jeane Gonçalves da Cunha:

Orientadora: Lúcia Temoteo
Universidade Federal da Paraíba -
gde.ufpb@gmail.com

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo identificar através das práticas educacionais, as desigualdades sociais entre os gêneros, fazendo uma relação dos valores impostos pela sociedade e promover um diálogo de convivência com a diversidade sexual na promoção da igualdade entre os gêneros na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes, no Assentamento Tiradentes no município de Marí - Paraíba. Uma discussão que surgiu a partir das observações realizadas na turma do nono ano do ensino fundamental da escola supracitada. A partir desse estudo, foi possibilitado a identificação das influências que a sociedade impõe perante as escolhas sobre a orientação sexual do indivíduo, uma vez que, a maneira de pensar e se portar diante/e na sociedade, muitas vezes é determinada pelo sistema normatizador que nos é imposto e pode ser encontrado em nosso cotidiano. A pesquisa teve um caráter qualitativo, que se fez através de uma entrevista realizada com o aluno homossexual, a sua progenitora e seus colegas de turma, como fonte de obtenção das informações necessárias para a construção do conhecimento e o desenvolvimento do trabalho, traçando um diálogo entre os elementos das entrevistas e as fontes teóricas de estudo. Portanto, podemos aferir que, a inclusão de um sujeito homossexual se inicia primeiro no seio familiar, para que depois se dê em meio a sociedade e por consequência aconteça sua aceitação no convívio social.
Palavra-Chave: Inclusão, Preconceito, Socialização, Família, Respeito

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Todo projeto científico tem na sua origem um problema ou uma ideia a ser investigada no contexto social, partindo desse preceito surgiu à ideia de investigar/estudar a inclusão de um jovem homossexual no ambiente escolar, uma vez que o mesmo passa por constrangimentos preconceituosos nesse ambiente, espaço esse que deveria ser livre de preconceitos, mas deixa transparecer através das diversas restrições/incompreensões do corpo discente uma característica homofóbica diante da diversidade e orientação sexual.

A Orientação Sexual na escola não pretende substituir o papel da família, mas complementá-lo. E para que alcancem seus objetivos, necessita de planejamento e intervenção dos/as educadores/as, através de ações pedagógicas, sem invadir a intimidade nem interferir no comportamento do aluno.

Através do desenvolvimento da sexualidade a família é em primeiro lugar o elemento formador da criança, onde os pais são os responsáveis de educar sexualmente de forma informal seus filhos, transmitindo saberes cultural e crenças. Atualmente o termo mais aceito é o de "orientação sexual", utilizado na área de educação derivado do conceito pedagógico de orientação educacional que busca esclarecer questões relacionadas ao tema, livres de preconceitos e tabus.

Assim percebemos a necessidade da orientação sexual ser trabalhada nas escolas, por desempenhar um papel de formação do indivíduo, e por ser um ambiente diariamente frequentado por crianças e jovens em um longo período de vida. Diante disso, abordar as questões do homossexualismo é de suma importância no contexto escolar no qual circula curiosidades e anseios ligados à sexualidade.

A discussão teórica teve como fontes principais os autores: FERNANDES (2004); LOURO (2000 - 2007); PEREIRA (2011); JUNQUEIRA (2007); DINIS(2008 -2011); ESTATUTO DA DIVERSIDADE SEXUAL (2011); SECAD 2009); PEREIRA (2011); STREY (2007), na abrangência dos conteúdos para discussão e aprimorarão do debate entre os dados colhidos.

A técnica trabalhada teve como fonte as entrevistas, que abordaram questões relacionadas ao gênero, uma vez que essa palavra é desconhecida para alguns aos quais farão parte das entrevistas. As entrevistas ocorreram de forma escrita, mas aconteceu algumas perguntas de esclarecimentos de forma oral, aos que participaram da pesquisa sintam-se a vontade para responder as entrevistas.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Após as coletas dos dados, foi feita uma análise das informações de todas as entrevistas, para interpretação e organização dos dados adquiridos no processo de construção do trabalho.

Abordagem teórica-metodológica: Devemos pensar e refletir como as várias formas de preconceito se encontram enraizadas e se reproduzem em meio a sociedade que a insinuação das linguagens existente no nosso cotidiano, evidenciar uma perspectiva sobre o que pensamos e sobre o que realmente vivenciamos rotineiramente com relação ao gênero e é a nossa linguagem que nos denuncia preconceituosamente. Como nos lembra Dinis, 2008:

> A linguagem é também um fator de exclusão e de expressão de preconceitos, principalmente nas línguas latinas, nas quais a conformidade com as regras tradicionais e pretensamente neutras da linguagem nos obriga a utilizar termos masculinos como signos genéricos referentes a mulheres e homens. (DINIS, 2008, p. 40)

A neutralização do preconceito tende a existir entre colegas, tanto dentro como fora da sala de aula, o que podemos denominar de "normalidade" que é imposta pela sociedade e é vista no convívio escolar e social como um tabu a ser quebrado, mas torna-se difícil devido a criação que lhes é passada socialmente pelos familiares, o que faz a violência transparecer no convívio escolar.

Todavia, o convívio familiar dar direito ao sujeito de fazer parte de uma organização familiar, que por sua vez têm o pleno poder de escolher e reproduzir os valores que queiram agregar ao seu contexto e assim apropriar-se da liberdade de tais valores, podendo ou não aceitar a orientação de seus membros em relação a identidade de gênero.

A violência sexual na escola só existe por causa da má interpretação das escolhas de cada sujeito, e para que possamos minimizar essa questão se faz necessário que trabalhemos no ambiente escolar o preconceito aos LGBT's (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais), que aos poucos iremos quebrando com uma hierarquia de anos sobre a diversidade sexual.

O processo de reconhecimento da identidade de gênero, amplia a questão do ponto de vista educacional, quando refere-se ao estabelecimento de ensino como um espaço de discussão para esclarecimentos das desigualdades entre os gêneros, que prever uma conceituação que presa pela qualidade da socialização no ambiente escolar como um elemento norteador da ação educacional nesse campo.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Assim:

> A qualidade social, conceito originário do Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, implica educação com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, tendo como valores fundamentais a solidariedade, a justiça, a honestidade, o conhecimento, a autonomia, a liberdade e a ampliação da cidadania. (BOLLMANN apud FERNANDES et al., 2004:247).

Nota-se um elemento que vincula-se a um pressuposto que podemos vivenciar com a decorrência do desenvolvimento individual de cada sujeito. Com isso, o estabelecimento escolar, passa a ter um papel social, ao trazer para si, a responsabilidade de incluir e aceitar as diferenças entre os gêneros, tornar-se progenitora da valorização das igualdades sociais e culturais, voltar-se a um ambiente resguardado, sem demonstrar ou aceitar a intolerância homofóbica, tornar-se um local de desenvolvimento e integração social.

Deveríamos encontrar no ambiente escolar princípios norteadores, tais quais, localizamos no anteprojeto do Estatuto da Diversidade Sexual (2011), em especial, no que tange seu Art. 4º, que prevê os princípios fundamentais para a interpretação e aplicação do mesmo, tais como:

I – dignidade da pessoa humana;
II – igualdade e respeito à diferença;
III – direito à livre orientação sexual;
IV – reconhecimento da personalidade de acordo com a identidade de gênero;
V – direito à convivência comunitária e familiar;
VI – liberdade de constituição de família e de vínculos parentais;
VII – respeito à intimidade, à privacidade e à autodeterminação;
VIII – direito fundamental à felicidade.

Podemos afirmar diante destes princípios que, se os mesmos fossem aplicados ao âmbito escolar, tal qual se prever em meio a sociedade e, sendo a escola uma de suas principais bases estruturais, estaríamos certamente caminhando para o que aqui esperamos como objetivo a ser alcançado, ou seja, a igualdade social entre os gêneros.

Podemos averiguar que a existência da violência na escola está intimamente relacionada a conjuntura familiar e às relações de gênero e poder. Na

ISBN: 978-85-61702-41-0

faixa etária atendida pela escola de ensino fundamental, podemos analisar que os meninos e rapazes são a maioria dos agentes de violência, ou seja, aqueles que manifestam o poder nesse estabelecimento de ensino. Assim, podemos aferir que seria, pois a reverberação de aspectos socioculturais existentes em meio a sociedade, tais como a identidade masculina e o comportamento esperado de um ser de gênero masculino.

É a partir de análises como essa, que Nelson Fernandes Dinis, afirma a necessidade de:

> Questionar os limites e os preconceitos no uso da linguagem constitui também um exercício de resistência a processos de discriminação e exclusão e devem ser encorajados no espaço da educação. Um conceito é sempre uma tentativa de simplificar por meio de uma palavra, criada em um determinado contexto histórico-cultural, uma complexidade de experiências, no caso da sexualidade, uma complexidade de experiências com nossos corpos, com nossos prazeres e com outras pessoas. (DINIS, 2008, p. 41)

No entanto, o ato de questionar determinados conceitos nem sempre implica em desfazer-se completamente dos mesmos, nem ao menos negar a sua utilidade e a sua necessidade em determinados contextos específicos no convívio social, pois sem os questionamentos seria impossível o desenvolvimento de quaisquer pesquisas na área de Ciências Humanas.

> O grande desafio para os estudiosos não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (LOURO, 2002, p, 237)

A forma como nos apresentamos diante das diversidades, mostra-nos que se faz necessário, que aprendemos como lhe dar socialmente com a mesma. Temos que considerar que aprender é um processo que inclui vários aspectos determinantes e que pode nos orientar a diversos objetivos. Atualmente nos parece urgente a definição de uma aprendizagem que aprofunde as raízes do conhecimento sobre a identidade sexual, condição básica para o processo vital

ISBN: 978-85-61702-41-0

da convivência do ser humano na sua plenitude, uma vez que, somos produto da evolução, e por esse motivo somos capazes de compreendermos as razões pelas quais leva cada um à sua definição em gênero.

Abordagem Metodologia

No início do ano letivo tive a oportunidade de lecionar na segunda fase do ensino fundamental com a disciplina de história de 6º ao 9º ano; foi uma experiência inesquecível, pois antes só tinha lecionado na primeira fase.

Um mês após o início do ano letivo, o aluno declarado homossexual, que o chamarei pelo nome fictício de Bob, chegou para estudar na turma do 9º ano, calçou um grande alvoroço, ao perceber que o novo aluno era homossexual, foi nesse momento que percebi que eles/as ficavam cochichando um com os outros, perguntava-me qual era o motivo das conversas paralelas, até que um dia um respondeu que era sobre Bob, era uma novidade na turma, pois nenhum deles/as haviam estudado com um garoto homossexual assumido.

Com sua chegada na escola, percebemos que a mesma não atende as necessidades educacionais relacionadas a questão do homossexualismo, um debate que deveria ser constantemente entre os alunos/as, professores/as e a gestão escolar, através de projetos de ação pedagógica, sem invadir a intimidade nem interferir no comportamento do aluno, para o combate ao preconceito existente nesse ambiente, ela não substitui o papel da família, mas o complementa. Para que alcancemos os nossos objetivos, é necessário de um planejamento e uma intervenção entre os/as educadores/as.

Por alguns dias na escola, Bob sofreu com ofensas, tais como: chacotas, palavras ofensivas, entre outras. Os/as colegas de turma e os demais alunos/as desse estabelecimento, até ele começar a participar das atividades escolares, fazendo amizades com as garotas e alguns garotos de sua turma, e assim, passou a sentisse parte da turma, mas não fez com que a situação social encontrada no ambiente escolar acabasse.

Para fazer esta pesquisa usei dois procedimentos metodológicos: a observação e a entrevista. A observação foi feita na sala de aula do 9ºano, na escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental "Tiradentes", no período de Março- quando estávamos preparando-se para estudar a disciplina de metodologia do trabalho científico, iniciei a ver qual seria o meu trabalho para a conclusão da especialização- a Agosto do corrente ano.

ISBN: 978-85-61702-41-0

As entrevistas ocorreram de maneira individual, na própria sala de aula, com o apoio do professor da disciplina de português, li para eles o resumo do meu projeto de pesquisa, expliquei sobre a importância dessa entrevista para a conclusão da especialização e pedi a colaboração de todos/as nesse processo da pesquisa, mas apesar de tudo não foi aceito por alguns garotos, enquanto as garotas aceitaram participar, aceitei as decisões e dei início a entrega das entrevistas a serem respondidas aos demais que contribuíram assiduamente para pesquisa. Participaram da entrevista 4 meninas e 3 meninos, além de Bob.

Foi realizada também a entrevista com sua mãe, esta foi realizada no seu ambiente de trabalho, pois não teve como ser realizada na sua residência. A entrevista foi de forma oral, gravada com o aparelho celular, porque a mesma tem dificuldade de escrita e fiz as seguintes perguntas: Como foi descobrir ter um filho homossexual? Você sofreu preconceito de outras pessoas por causa de seu filho? E a família aceitou a escolha dele ou ainda sofrem com essa decisão?

Na entrevista ficou evidente que ela aceitou a escolha do seu filho, ao falar dele seus olhos brilhavam de alegria, o seu amor é enorme por ele, e a família também o apoia sem nenhum tipo de descriminação. É algo que não encontramos com frequência no nosso cotidiano, o que vemos é uma sociedade que julga sem preocupasse com as consequências que pode causar.

Os/as alunos/as que participaram das entrevistas, eram amigos/as de Bob, as garotas assumem a sua amizade por ele, mas os garotos ainda têm receio à sua aproximação e não têm uma amizade próxima, entendem, mas não aceitam a sua orientação sexual.

Resultados e Discussões

Inicialmente, no dia dezenove de junho do corrente ano, estive na escola em que leciono com um novo intuito, de observar mais precisamente o ambiente no qual o meu objeto de estudo está inserido e estabelecer uma comunicação mais precisa entre ele e os demais que fazem parte do seu convívio social.

O mais interessante é que nesse dia no qual escolhi para fazer a observação, estava acontecendo um evento escolar no qual estavam presentes todos que fazem parte da comunidade escolar, além da comunidade local, onde a escola está inserida, que por sua vez é uma área de assentamento já formado pelo MST no ano de 2009: o Assentamento Tiradentes.

No momento, estava acontecendo o ensaio da quadrilha junina da escola e todos estavam presentes para prestigiar esse evento, pois em seguida ela iria

ISBN: 978-85-61702-41-0

apresentar-se em uma outra escola, também uma área de assentamento, conhecida por todos como (cafundó)-Assentamento Zumbi dos Palmares- localizada nas proximidades do Assentamento Tiradentes.

Foi alvo de minhas observações os alunos da escola e dentre eles um menino que se assumia como homossexual. Fiquei observando atentamente como a comunidade escolar e a comunidade local comportava-se com relação ao menino homossexual, uma vez que na quadrilha ele era o par de uma garota e por isso era o parceiro masculino.

Tive a oportunidade de observar que alguns colegas falavam com tom de zombaria: - "virou homem?",- "estais com a parceira errada!", "sai daí!" e assim sucessivamente. Porém, nada disso impediu que ele continuasse a dançar, enquanto os demais presentes nada faziam para amenizar os constrangimentos aos quais ele estava passando, apenas olhavam uns para os outros e balançavam a cabeça. O que levou a entender que os mesmos, na sua ausência de conhecimento, ou talvez pelo seu (pre)conceito, não aceitavam a orientação sexual do mesmo, sendo assim, fica visível que devido ao não entendimento da condição a qual Bob se encontra, eles/as também não se manifestam contrários/as às manifestações que naquele momento acontecia em torno de Bob.

Dando continuidade, conversei com pessoas da comunidade sobre o aluno, para saber o motivo das piadas sobre o mesmo, que estava apresentando-se tão bem na quadrilha da escola, a indignação foi imediata, por perceber que ainda o preconceito é predominante entre aquelas pessoas que fazem parte do convívio social de Bob, pessoas que não respeitam as escolhas dos outros.

As conversas ocorreram de maneira informal, sobre o tema diversidade sexual, buscando estabelecer uma relação de entendimento entre as ações de cada um naquele exato momento; fiquei a imaginar como tudo aquilo poderia ser um ato de exagero perante a situação presenciada; chequei a questionar o porquê eles ficavam conversando entre si, sobre a presença de um homossexual na quadrilha e chegaram a me responder que era uma falta de vergonha a sua presença na quadrilha, eu achei um absurdo a resposta, foquei então em Bob e procurei aproximar o máximo possível da realidade, apropriando-se dos elementos fundamentais para a análise das informações.

Num segundo momento da pesquisa, feita em sala de aula, fiz algumas perguntas aos/as alunos/as, que ao todo eram sete. A seguir estão as respostas às questões feitas. A primeira pergunta feita: Você conhece alguém que é homossexual? Os 7 alunos que aceitaram participar da pesquisa afirmaram conhecer algum homossexual, além de Bob. Em resposta a segunda questão

ISBN: 978-85-61702-41-0

todos afirmaram ter amigos homossexuais, mas amizade mesmo, apenas com Bob, por fazer parte do convívio escolar.

Na terceira questão. Você aceita a orientação homossexual das outras pessoas? 03 não responderam, preferiram ficar sem expor a sua opinião; 04 responderam e justificaram, afirmavam que ninguém deve julgar as pessoas por suas escolhas, cada um deve ser feliz como é, e apenas Deus tem o direito de punir as pessoas e mais ninguém.

Na quarta questão, ao serem perguntados se sofrem preconceito por ter amigos homossexual, apenas um deles disse que sim. Na questão seguinte foi perguntado se existe algum projeto sobre homossexualidade na escola, todos negaram existir.

Você já presenciou algum tipo de violência homofóbica contra uma pessoa homossexual na escola, foi a sexta questão. Dois afirmaram já ter presenciado este tipo de violência. Por último, na sétima questão, foi perguntado se existe diferença entre uma pessoa homossexual e uma pessoa heterossexual. Todos afirmaram que não existe diferença.

Todo processo da entrevista houve um diálogo entre os entrevistados e o entrevistador, para se fazer entender as perguntas e algumas falas desse diálogo aparece mais adiante.

Enquanto, ao mesmo tempo Bob também respondia a sua entrevista que era diferente das dos colegas. Em relação a sua genitora foi realizada de forma verbal, ela preferiu que eu gravasse sua fala, pois ela tinha dificuldade de escrita, foi muito proveitoso, pois eu pude perceber em suas falas o quanto ela ama o seu filho independentemente de sua orientação sexual.

Referente a Bob, é um garoto muito espontâneo, que se descobriu enquanto homossexual, devido aos fatores do cotidiano, que com o tempo foram libertando o mesmo de condições normatizadoras impostas pela sociedade. Vale ressaltar que não houve nenhum evento que aqui possa a vim a ser entendido como um divisor de águas, o próprio Bob afirmar isso, pois antes de sua descoberta o mesmo era considerado e se considerava como heterossexual, namorava firmemente com uma garota. Como ele revela:

> Eu descobri quando eu estava pensando em um garoto que era muito amigo meu, eu andava com ele para todos os cantos que ele ia, ele ia lá em casa mim pegar pra ir com ele, quando nós saia do jogo de bola, eu cheirava a blusa dele porque o cheiro dele era tão gostoso, eu não parava de pensar nele, teve uma hora que não

ISBN: 978-85-61702-41-0

> aguentava mas eu fui até ele e contei tudo pra ele o que eu estava sentido por ele, nossa eu pensei que ele ia me desprezar, mas não ligou ele só falou que não tinha raiva de pessoas que era gay ele me abraçou e até hoje nós somos amigos.(Bob, 2015)

Ele foi aceito sem preconceito pelo garoto que o mesmo admirava, foi o primeiro passo para a revelação de sua orientação sexual. Mas fora esse amigo, sofreu preconceito de outras pessoas que faziam parte do seu convívio social, os primeiros meses foram difíceis, principalmente no ambiente escolar, pois havia um garoto que sempre falava, mas de repente começou a xingá-lo, falar coisas desagradáveis por toda a escola, que tinha nojo dele, por ser homossexual, e esse fato se alarmou tomando uma proporção maior, chegando afirmar que o mesmo era portador do vírus da AIDS, passaram-se alguns dias e o mesmo continuou então Bob tomou uma decisão: procurou o pai do aluno que estava xingando-o e falou tudo o que estava acontecendo. Uma decisão que deveria ter partido do estabelecimento escolar, na sua perspectiva:

> (...) espaço escolar, resta ao/à educador/a apenas a interpretação da necessidade ou não da inclusão do tema a partir da leitura dos objetivos, já que pode interpretá-los apenas como a necessidade de questionar as representações sociais acerca do masculino e do feminino, sem mencionar outras práticas sexuais que sejam divergentes da norma heterossexual. (Dinis,2008, p. 480)

A essa altura, alguns de seus familiares já estavam sabendo da sua preferência sexual, a exemplo de sua avó e sua irmã, uma vez que a sua progenitora morava no Rio de Janeiro, e não tinha a desconfiança que seu filho era homossexual. Assim ele fala da reação de sua família ao revelar a sua orientação sexual:

> É assim, minha avó e minha irmã mais velha, já estavam desconfiadas que eu gostava era do mesmo sexo que nasci, nesse tempo minha mãe estava morando no Rio de Janeiro, por isso que ela não via meu jeito de se comportar em casa, quase um ano depois, quem descobriu foi minha irmã mais nova, ai ela falou pra minha mãe, ela veio conversar comigo, e falou que não era isso que ela queria que eu fosse, falava e chorava, só que ela falou pra mim: já

ISBN: 978-85-61702-41-0

> que é isso que você quer, só não fique com um e com outro, por que isso é feio etc.(Bob, 2015).

Quando conversamos com sua mãe sobre esse depoimento que ele havia feito, pudemos constata de fato que era verídica, foi possível perceber em sua fala, no seu olhar o quanto ela ama seu filho, é um amor sincero e além de tudo corajoso. Ela ainda afirma que:

> No começo fiquei um pouco confusa, levei um choque, ele tinha uma namorada e de repente ele aparece com um namorado, no início ele teve medo de me falar, porque ele pensava que eu iria colocar ele na rua, espancar, como muito fazem por ai, mas nada disso aconteceu, ele é meu filho eu o amo independentemente de sua escolha sexual, só quero que ele respeite os outros, seja diferente dos outros ,mas não é difícil conviver com ele, por que ele escolheu o lado dele, a sua felicidade, mas outras pessoas ficavam criticando, como é que eu aceitava isso, foi muito difícil, logo no início, teve algum que sempre criticava, eu reagia com calma, mas eu respondia: ele é meu filho e eu o amo de qualquer maneira, conversei com ele, ele falou que era o que ele queria da sua vida e eu aceitei, é a vida dele, ele é um garoto calmo, carinhoso com todos, aceitamos e vivemos muito feliz.(mãe de Bob, 2015)

Podemos assim perceber, nas palavras de sua mãe, que não importa sua orientação sexual, mais sim a sua felicidade.

Caberia a escola incentivar aos seus discentes e docentes a prática da boa convivência, e isso não presenciamos com frequência nesses estabelecimentos, como afirma Louro:

> É importante notar no entanto que, embora presente em todos os dispositivos da escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indignados/as sobre a questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: "em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área", "ou então, nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos." De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses "problemas"

ISBN: 978-85-61702-41-0

> a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz... (LOURO, 1997, p. 80-81)

Com a afirmação dos alunos pesquisados ficou claro que a escola não trabalha com projetos voltados para a diversidade e a orientação sexual de seus clientes. Na entrevista a aluna "A" Desabafa: Sou amiga de uma pessoa homoafetiva e sofro preconceito, muitas vezes as pessoas falam você está andando com esse "viado"?

Essa é uma realidade absurda que está presente em vários ambientes e que fica difícil de combater sem a orientação adequada, e que muitas vezes passa despercebida pelas pessoas. A aluna "A" ainda reforça:

> Sou contra a homofobia, porque cada um é livre para escolher a sua sexualidade; E que a diferença entre um homossexual e um heterossexual está apenas nas genitálias, todos tem direitos iguais, um homossexual pode entra por exemplo, em todos os lugares que um heterossexual. (Aluna A, 2015)

Uma visão que precisaria acontecer no âmbito escolar e que deveria acontecer também no meio social. Ainda relacionada a essa questão a aluna "B" também reforça o depoimento da aluna "A".

> Sou contra a homofobia, porque não gosto de julgar ninguém, cada um tem seu jeito de ser; Não há diferença entre um homossexual e um heterossexual, ambos são seres humanos, como nós e isso se inclui no meio social e escolar, todos nós somos iguais, mas cada um tem sua escolha e isso não interfere nos direitos, por que os direitos são para todos. (Aluna B, 2015)

Tais observações levaram-me a ter um novo olhar sobre a realidade daquele estabelecimento ao que se referente ao preconceito no ambiente escolar, um espaço que deveria ser exemplo de compreensão e respeito pelo próximo, deixa a desejar quando nos referimos a igualdade entre os gêneros, tirando o direito de ir e vir dos sujeitos que fazem parte de sua composição, uma ruptura que fere o Estatuto da Diversidade Sexual, como está exposto no artigo 1º:

ISBN: 978-85-61702-41-0

> Art. 1º - O presente Estatuto da Diversidade Sexual visa a promover a inclusão de todos, combater a discriminação e a intolerância por orientação sexual ou identidade de gênero e criminalizar a homofobia, de modo a garantir a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos.

Diante das diversidades, é um reconhecimento que dar direito aos LGBT'S, uma igualdade que presa a comunhão entre as relações estabelecidas socialmente, na garantia de um bem estar presente nas igualdades das diferenças, que, são incorporadas por todos, de forma a serem administradas no decorrer de sua convivência no contexto social.

Cabe a cada um de nós o direito de gerir e respeitar as escolhas de cada indivíduo na sociedade, ninguém tem o direito de efetivar um julgamento mediante as razões das escolhas dos sujeitos socialmente, dentro ou fora do seio familiar ou até mesmo no contexto social. É impossível vivermos em comunidade, convivendo com a exclusão de um membro devido a sua orientação sexual.

Considerações Finais

É possível concluirmos que a socialização de um indivíduo homossexual, se inicia principalmente no seio familiar, uma luta constante que se trava contra o preconceito, mais que não só basta conversar, mas convencer da melhor forma que tudo pode ser debatido e refletido sobre os direitos das escolas sexuais de cada indivíduo. Assim o sendo, tomamos o exemplo de Bob para analisar casos posteriores, visto que, como o mesmo obteve um respaldo dentro de sua família como um todo, vemos que ele encontrou e encontra forças para lutar contra os preconceitos que sofre diariamente, tendo aqui o ambiente escolar em foco.

Assim, uma escola que trabalha tendo um enfoque na orientação sexual do sujeito, está valorizando a formação do mesmo, isso quer dizer, que a compreensão da escola ultrapassa as barreiras do preconceito e prepara a sociedade para uma nova realidade. A escola deve refletir como deve agir diante da diversidade, tem quer perceber que, se constitui enquanto um espaço que transforma e socializa os indivíduos que estão inseridos na sociedade.

A relação estabelecida entre a escola e a família deixa transparecer como esta relação transforma as práticas educativas, estando estas ligadas as suas lutas, e as suas conquistas na mudança da sociedade. A escola de maneira

ISBN: 978-85-61702-41-0

particular, é um espaço que propaga a pluralidade das culturas, das identidades e também das condutas pertinentes as diferenças entre os indivíduos.

Dessa forma, reitero minha afirmação sobre a importância da aceitação dos homossexuais, ou dos LGBTs, no seio familiar, bem como, a necessidade e importância da escola em participar ativamente por meio de seus mecanismos vigentes na promulgação de ações que ajudem ou sanem os problemas encontrados em meio ao seu campo de atuação.

Referências

BRANDT, Maria Elisa Almeida; CHAMUSCA, Adelaide; HENRIQUES, Ricardo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (organizadores). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.** Cadernos SEDEC 4/ MEC, Brasília- DF, Maio de 2007.

DINIS, Nilson Fernandes. **Educação relações de gênero e sexualidade**. Educ.Soc., Campinas, V.29,n.103,p 477-492,maio/agosto.2008

_____. **Homofobia e educação**: quando a omissão também é signo de violência. Editora UFPR .Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

Estatuto da Diversidade Sexual,2011< www.direitohomoafetivo.com.br> Acesso em: 15 de setembro de 2015

FERNANDES, Angela Maria Dias; ROZENOWICZ, Adriana ; FERREIRA, Joseane Pessanha. **Avaliação Qualitativa e a Construção de Indicadores Sociais**: caminhos de uma pesquisa/intervenção em um projeto educacional. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 2, p. 243-253, Maio /Agosto. 2004

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: **Formação de Professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de Conteúdo. Versão 2009. -Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009

LOURO, Guacira Lopes (Org.). ***O corpo educado****:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

ISBN: 978-85-61702-41-0

_____, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista.2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. **Direito Fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola; desafios à construção de um ambiente de aprendizagem livre plural e democrático.** Educ. rev. no.39 Curitiba Jan./Apr. 2011.

STREY. Marlene Neves, NETO. João Alves da Silva, HORTA. Rogério Lessa (orgs). **Família e Gênero.** Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

ISBN: 978-85-61702-41-0

FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL EM RELAÇÃO AO ABORTO: PERCEPÇÃO DA EQUIPE ENFERMAGEM

Adrielle Souza de Jesus
Enfermeira. Universidade do Estado da Bahia- Guanambi
diiu20@hotmail.com

Millani Souza de Almeida
Mestranda. Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia
mila.misoual@gmail.com

Elionara Teixeira Boa Sorte
Doutoranda. Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia
naratbsorte@gmail.com

Pablo Luís Santos Couto
Mestre. Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia
pabloluizsc@hotmail.com

Larissa Silva de Abreu Rodrigues
Doutoranda. Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia- Guanambi
larissagbi@hotmail.com

Resumo: O processo de formação e capacitação das (os) profissionais que assistem às mulheres em situação de aborto ou pós-aborto pode influenciar a conduta profissional e, consequentemente, o acesso dessas a uma atenção humanizada. Objetivou-se analisar a percepção de profissionais de enfermagem sobre sua capacitação/formação acadêmica e profissional em relação ao aborto. Trata-se de um recorte de uma pesquisa matriz intitulada "Percepção de profissionais de enfermagem sobre aborto e assistência à mulher no pós -aborto" com abordagem qualitativa e de caráter descritivo. Os dados foram analisados pela análise de conteúdo descrita por Bardin. A leitura e análise

ISBN: 978-85-61702-41-0

das entrevistas transcritas gerou uma categoria relacionada às percepção de profissionais de enfermagem sobre sua capacitação/formação acadêmica e profissional em relação ao aborto. As (os) entrevistadas (os) alegaram não considerar sua formação como satisfatória e referiram que houve poucos momentos de discussão sobre o temática do aborto durante seu processo de formação. A indiferença e discriminação das mulheres no pós-aborto podem está relacionadas à formação profissional, em cujas bases curriculares predominam as abordagens biológicas em detrimento da avaliação integral, incluindo seus elementos psíquico, social e espiritual, o que ocasiona limitações durante a assistência. O estudo demonstra que aspectos relacionados ao conhecimento e atuação dos (as) profissonais de saúde frente as situação de aborto e pós-aborto são de extrema relevância porque suas atitudes afetam diretamente a disponibilidade ea qualidadedos cuidados de saúde.

Palavras Chave: Aborto, direitos reprodutivos, humanização da assistência, saúde da mulher, enfermagem.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

O processo de formação e capacitação dos (as) profissionais que assistem às mulheres em situação de aborto ou pós-aborto pode influenciar a conduta profissional e, consequentemente, o acesso dessas a uma atenção humanizada. Desse modo, o contínuo processo de formação profissional deve incorporar as discussões sobre o aborto e o direito da mulher à assistência integral, respeitosa e humanizada.

Embora seja um tema amplamente discutido, o aborto induzido traz consigo uma série de estigmas e provoca diversas interpretações e representações, sendo um tema tabu, cochichado pelos corredores ou debatido sob múltiplos olhares ainda permeados de preconceitos dentro da sociedade, nas famílias, nas escolas e entre os profissionais de saúde (MORTARI; MARTINI; VARGAS, 2012).

O termo "aborto" carrega em si uma conotação pejorativa, associada à interrupção voluntária, embora a Organização Mundial de Saúde (OMS) esclareça que o aborto consiste na expulsão do concepto com peso inferior a 500g, idade gestacional de 20-22 semanas, classificado como precoce, quando ocorre antes da 13ª semana, e tardio entre a 13ª e a 22ª semanas de gestação (DOMINGOS; MERIGHI, 2010). Nesse sentido, a expulsão pode acontecer espontaneamente, conhecida como natural, ou interrompida/induzida por motivo externo (SOUZA; DINIZ, 2011).

Consta na legislação brasileira que o aborto provocado é uma prática ilegal, salvo em situações de risco para a vida da gestante, em gestação oriunda de estupro ou violência sexual, e nestes casos, com a aprovação da mulher ou se a mesma estiver incapacitada, do seu representante legal; e em casos de feto anencéfalos (BARBOSA, MOREIRA e CORREIA, 2014)

Identificada como um grave problema de saúde pública, a interrupção voluntária da gravidez para as mulheres pobres se dá em condições inseguras, imposta pela vulnerabilidade econômica e pelos riscos da clandestinidade (ALMEIDA et al, 2015). Nesse sentido, a discriminação e agravos à saúde atribuída às mulheres pelas questões relacionadas ao aborto, como cultura, religião, aspectos socioeconômicos e questões legais vêm contribuindo na precariedade da assistência e para o crescimento da mortalidade e morbidade (BRASIL, 2001).

A literatura evidencia que muitas usuárias do serviço público, ao buscar atendimento no período pós-aborto recebem assistência restrita à sua condição clínica e vivenciam inúmeras formas de discriminação, considerando a

ISBN: 978-85-61702-41-0

assistência desumana e discriminatória (BISPO e SOUZA, 2007). Sobre essa discussão, Gesteira, Diniz e Oliveira (2008), destacam estudo realizado com profissionais da equipe de enfermagem de uma maternidade pública em Salvador na Bahia, no qual a existência de violência institucional para com as mulheres no pós-aborto está expressa pela discriminação através de palavras, modos condenatórios e preconceituosos, descaso e adiamento da assistência.

Apesar de o aborto ser uma questão inerente à vida reprodutiva da mulher, inclusa nas políticas públicas de saúde, nos programas de atenção à saúde da mulher e proposta para compor as discussões durante a formação acadêmica de profissionais de saúde, a limitada assistência à mulher durante a vivência desse evento reflete, dentre outros aspectos, o distanciamento dos profissionais da temática, fortemente definido por questões morais, sociais e religiosas (BENUTE et al., 2012). Considerando que assuntos como sexualidade, direitos reprodutivos, sistema político, sistema econômico, ideologias, crenças e cultura são pouco debatidos com estudantes da área de saúde, a literatura destaca a necessidade de ampliação dessa discussão durante a formação dos (as) profissionais, a fim de aproximá-los da realidade e capacitá-los para atuar nela (GOÉS; LEMOS, 2010).

A assistência desumanizada e dotada de atitudes discriminatórias precisa ser combatida à luz das políticas públicas, repercutindo no processo de formação dos profissionais que irão assistir às mulheres por ocasião do aborto, a fim de gerar mudanças na assistência das mulheres, resgatando sua cidadania. Esse estudo emerge a partir da seguinte questão: Quais as percepções de profissionais de enfermagem sobre sua capacitação/formação acadêmica e profissional em relação ao aborto.

A escolha de investigar, em específico, as (os) profissionais de enfermagem se deu pela característica dessa categoria de profissionais da saúde, que oferece assistência contínua, e, portanto, permanecem por mais tempo ao lado das usuárias que demandam cuidado que não se restrinja à técnica, mas necessitam de acolhimento e apoio. Diante do exposto, a pesquisa tem como objetivo analisara percepção de profissionais de enfermagem sobre sua capacitação/formação acadêmica e profissional em relação ao aborto.

Metodologia: Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior intitulada "Percepção de profissionais de enfermagem sobre aborto e assistência à mulher no pós-aborto" com abordagem qualitativa e de caráter descritivo. A opção metodológica da abordagem qualitativa justifica-se por configurar-se como uma maneira apropriada na busca do entendimento da natureza de determinado

ISBN: 978-85-61702-41-0

fenômeno social (RICHARDSON, 2011).Na investigação descritiva, a (o) pesquisador (a) descreve apenas o objeto da pesquisa e busca descobrir a natureza de um fenômeno, características, causas, relações e conexões (BARROS; LEHFELD, 2008).

O cenário da pesquisa foi um Hospital de médio porte do município do interior da Bahia. Trata-se de um hospital com maternidade, de referência também para outros municípios circunvizinhos e que atende mulheres em situação de pós-aborto.

Participaram do estudo onze profissionais que compõe a equipe de enfermagem que aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária. Como critério de elegibilidade utilizou-se: ter prestado cuidados/ assistência a mulheres no pós-aborto, induzido e/ ou espontâneo. O quantitativo de participantes foi definido pela constatação de repetição, padronização e saturação dos dados. A amostragem por saturação é comumente utilizada em pesquisas de cunho qualitativo nas diversas áreas do campo da saúde e outros, sendo utilizada para delimitar ou fechar a quantidade final de uma amostra em estudo, cessando a captação de novos componentes (FONTANELLA, RICAS E TURATO, 2008).

Destas (es) profissionais, 10 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino, 3 possuíam formação em Bacharelado em Enfermagem e 8 em Técnico de Enfermagem, sendo que dos enfermeiros apenas uma possuía pós graduação e na área de obstetrícia. A faixa etária variou de 27 a 52 anos, 4 se declararam brancos, 6 pardos e 1 negro, quanto à religião 7 são católicos (as), 3 protestantes e 1 espírita, 6 são casados (as) 3 estão em uma união estável e 2 solteiros (as). O tempo de atuação destes profissionais variou de 4 a 28 anos, 9 possuem filhos e 2 não.

A técnica de coleta de dados se deu através de entrevista qualitativa. A entrevista qualitativa é flexível e aberta e almeja obter respostas acerca de um tema ou problema a ser investigado e deve ser realizada através de diálogo espontâneo e ao mesmo tempo profundo, aberto e cuidadoso, evitando-se perguntas muito diretas ou tendenciosas (LAKATOS; MARCONI, 2011). A entrevista foi norteada por um roteiro contendo dados de identificação das (os) participantes e questões referentes ao objeto da pesquisa. O anonimato das (os) participantes da pesquisa foi garantido a partir da utilização da categoria profissional (enfermeira (o) ou técnica de enfermagem), seguida de letras ou números para identificação das falas transcritas.

A coleta de dados ocorreu somente após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), CAAE n.

ISBN: 978-85-61702-41-0

4887513.2.0000.0057, protocolo nº 532.532, que se deu no período de março a maio de 2014. Primeiramente, as pesquisadoras se apresentaram e fizeram a exposição do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), segundo a Resolução 466/2012, contendo esclarecimentos acerca dos objetivos da pesquisa, justificativa, desconfortos e riscos oferecidos, confidencialidade do estudo, benefícios, danos advindos da pesquisa e garantia de esclarecimento (BRASIL, 2012).

Os dados foram analisados pela análise de conteúdo descrita por Bardin. A análise conteúdo consiste em um conjunto de ferramentas de ordem metodológica que se aplicam a diferentes discursos e conteúdos (BARDIN, 2011). A análise de conteúdo possui como recurso principal a mensagem da comunicação, que pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental, que agrega um sentido que deve ser decodificado levando-se em conta as situações textuais, sob uma ótica crítica e dinâmica da comunicação através de artifícios cognitivos, afetivos, valorativos e ideológicos (FRANCO, 2005). Neste estudo,discutiremos a Categoria 1 que abrange Percepção de profissionais de enfermagem sobre sua capacitação/formação acadêmica- profissional em relação ao aborto.

Resultados e discussões: A leitura e análise das entrevistas transcritas gerou uma categoria relacionada às percepção de profissionais de enfermagem sobre sua capacitação/formação acadêmica e profissional em relação ao aborto. As (os) entrevistadas (os) alegaram não considerar sua formação como satisfatória e referiram que houve poucos momentos de discussão sobre o tema, conforme as falas abaixo:

> **(Enfermeira A)** "[...] a gente não viu muito sobre aborto, eu não vi muito sobre isso, a gente vê é... o que pode acontecer, mais assim, aquele acolhimento, o sentimento, isso não, na faculdade eu não cheguei a ver não, e não vi muito conceito sobre aborto não."
> **(Técnica 7)** "No curso não discutimos isso, depois que formei que adquiri experiência. Não, de certa forma não foi discutido."
> **(Técnica 8)** "Não tive muitos momentos relacionados ao aborto, poucas discussões em sala de aula."

As falas evidenciam notória e preocupante lacuna da abordagem sobre aborto na formação acadêmica e profissional das enfermeiras e técnicas de enfermagem. Tal constatação, ainda é mais preocupante, se considerarmos que

ISBN: 978-85-61702-41-0

no âmbito dos serviços, as (os) participantes também referem inexistência de ações de educação permanente sobre aborto. Desse modo, evidencia-se que tais carências obstaculizam a atuação profissional humanizada à mulher. A literatura aponta que mesmo em situações onde o aborto se encaixa dentro dos termos legais, profissionais de saúde, em sua maioria,mostram-se despreparados para lidar com os aspectos que circundam o abortamento, bem como os as questões relacionadas à violência sexual e doméstica e às relações de gênero, isso porque não há, na formação profissional, preparo e abordagem para lidar com esses temas,que ganham cada vez mais relevância no campo da saúde pública (FARIAS e CAVALCANTE, 2012).

Góes e Lemos (2010) reiteram essa discussão ao pesquisar acadêmicos de enfermagem de uma Universidade pública do Rio de Janeiro, onde constatou tímida discussão envolvendo a temática do abortamento durante todo o curso de graduação, fato evidenciado pelos estudantes ao expressarem a necessidade de uma discussão mais ampla, que ultrapassasse os aspectos éticos, legais e biomédicos do aborto. Nesse sentido, há contradição entre o que se espera da atuação profissional dentro do serviço na atenção à mulher em situação de abortamento e o que é oferecido para esta/este durante o período da sua formação.

Ainda sobre esse aspecto Marconsin e colaboradores (2013) destacam que é esperado que o processo de ensino/aprendizado no decorrer dos cursos de graduação em saúde foque no contexto dos direitos humanos sexuais e reprodutivos a fim de contribuir na capacitação para das (os) futuras (os) profissionais na atuação junto às mulheres em situação de aborto, inseguro ou não.

A indiferença e discriminação das mulheres no pós-aborto podem está relacionadas à formação profissional, em cujas bases curriculares predominam as abordagens biológicas em detrimento da avaliação integral, incluindo seus elementos psíquico, social e espiritual, o que ocasiona limitações durante a assistência (MOTTA, 2005). Em concordância, Góes e Lemos (2010) destacam que durante a graduação, geralmente, o aborto é estudado somente no que tange as questões jurídicas, relativas às leis ou no próprio exercício profissional, e em aspectos biológicos, porém, existem outras vertentes em torno deste tema, como as demandas de gênero e sexualidade, saúde e direitos reprodutivos, preconceitos, mitos, sistema econômico e político, valores culturais, éticos e morais da mulher, dos profissionais e do próprio lugar da mulher na sociedade.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Sobre a busca por novos conhecimentos a respeito do aborto e seus desdobramentos dentro da assistência à mulher, as (os) profissionais descrevem a busca pela capacitação como necessária para atuar nesse contexto:

> **(Enfermeira C)** "Só nos períodos acadêmicos de graduação e pós-graduação [...] Não foi adequado. A formação acadêmica contribuiu no auxílio às pesquisas e necessidade de estar em constante aprendizado. O conhecimento que tenho foi complementado com pesquisas extra-acadêmicas."

A ausência de discussão ou abordagem incipiente sobre a temática do aborto durante a graduação está associada ao desconhecimento dos (as) profissionais de saúde que atuam nesse contexto. Farias e Cavalcante (2012) apontam em seu estudo que alguns das (os) profissionais investigados só tiveram acesso ao tema do aborto legal após sua inserção profissional, e que ao identificar a insuficiência no preparo ou domínio da temática do aborto para o exercício profissional a maioria das (os) entrevistadas buscou participar de cursos e capacitações, tendo em vista a necessidade de qualificação para prestar a assistência adequada.

Considerações finais

O estudo demonstra que aspectos relacionados ao conhecimento e atuação dos (as) profissonais de saúde frente as situação de aborto e pós-aborto são de extrema relevância porque suas atitudes afetam diretamente a disponibilidade ea qualidadedos cuidados de saúde.

Evidencia-se que o foco da formação de profissionais de saúde se centra na visão técnico-curativa e biológica do processo saúde/doença, o que resulta no despreparo dos profissionais para lidar com dimensões sociais, culturais e subjetivas que circundam a questão do aborto no Brasil.

É possível também reconhecer, que muitas vezes, a aproximação da (o) profissional de saúde com a temática do abortamento se dá apenas no exercício profissional, por uma demanda específica do serviço.

Desse modo, destaca-se a necessidade de novos estudos que foquem na formação/qualificação profissional para atuarem nesse âmbito, a fim de estimular a qualificação e humanização da assistência para as mulheres que experienciam o aborto.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Referências

ALMEIDA, Millani Souza; COELHO, Edméia de Almeida Cardoso; SOBRAL ,Priscylla Helena Alencar Falcão; CASTRO, Luana Stela de Araújo. Perfil sociodemográfico e reprodutivo de mulheres com história de aborto. **Revista baiana de enfermagem**, vol. 29, n. 4, p. 296-306, 2015.

BARBOSA, Milka Alvez Correia; MOREIRA, Vinícius Farias; CORREIA, Suzanne Érica Nóbrega. O direito à interrupção da gravidez de fetos anencéfalos: vozes e lógicas discursivas presentes na ADPF 54. Política e Sociedade. vol.13, n. 27, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira Barros; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia**. 3. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

BENUTE, Gláucia Rosana Guerra *et al*. Influência da percepção dos profissionais quanto ao aborto provocado na atenção à saúde da mulher. **Rev. Bras. Ginecol. Obstet.** vol.34, n.2, pp. 69-73, 2012.

BISPO, Clísya Dias Bertino; SOUZA, Vera Lúcia Costa. Violência institucional sofrida por mulheres internadas em processo de abortamento. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 21, n. 1, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Parto, Aborto e Puerpério:** assistência humanizada à mulher. Brasília, 2001.

DOMINGOS, Selisvane Ribeiro da Fonseca; MERIGHI, Miriam Aparecida Barbosa. O aborto como causa de mortalidade materna: um pensar para o cuidado de enfermagem. **Esc. Anna Nery**. vol. 14, n.1, pp. 177-181, 2010.

FARIAS, Rejane Santos; CAVALCANTI, Ludmila Fontenele. Atuação diante das situações de aborto legal na perspectiva dos profissionais de saúde do Hospital Municipal Fernando Magalhães. **Ciênc. saúde coletiva**. vol.17, n.7, pp. 1755-1763, 2012.

ISBN: 978-85-61702-41-0

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**. vol.24, n.1, pp. 17-27, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GESTEIRA, Solange Maria dos Anjos; DINIZ, Normélia Maria Freire; OLIVEIRA, Eleonora Menicucci de. Assistência à mulher em processo de abortamento provocado: discurso de profissionais de enfermagem. **Acta paul. enferm**.vol.21, n.3, pp. 449-453, 2008.

GÓES, Fernanda Garcia; LEMOS, Adriana. O que pensa e o que diz o acadêmico de enfermagem sobre o aborto provocado. Rev. de Pesq.: cuidado é fundamental. Vol.2,n.2, pp.913-921, 2010 abr/jun.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONSIN, Mariana Nogueira; MARCAL, Mariane; XAVIER, Jéssica; SILVA, Leila Rangel da; LEMOS, Adriana. O tema aborto na graduação em enfermagem e medicina. **Sal. &Transf. Soc.**, Florianópolis, v.4, n.3, p. 58-64, 2013.

MORTARI, Carmen Luiza Hoffmann; MARTINI, Jussara Gue; VARGAS, Myriam Aldana. Representações de enfermeiras sobre o cuidado com mulheres em situação de aborto inseguro. **Rev. esc. enferm. USP**. vol.46, n.4, pp. 914-921, 2012.

MOTTA, Ilse Sodré da.A relação interpessoal entre profissionais de saúde e a mulher em abortamento incompleto: "o olhar da mulher". **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.** vol.5, n.2, pp. 219- 228, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SOUZA, Zannety Conceição Silva do Nascimento; DINIZ, Normélia Maria Freire. Aborto provocado: o discurso das mulheres sobre suas relações familiares. **Texto contexto - enferm.**vol.20, n.4, pp. 742-750, 2011.

ISBN: 978-85-61702-41-0

OS DESAFIOS DA MULHER NO MUNDO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO

Autor: Alcione Taveira Ribeiro
aallcc_df@yahoo.com.br

Co-autor: Neuza de Farias Araújo Orientador

Neuza de Farias Araújo
Universidade de Brasília

Resumo: Este artigo traça um esboço das lutas das mulheres , abordando seus sofrimentos, e conquista nas áreas da educação e do trabalho no decorrer da história. Mostra um pouco da discriminação por elas sofridas e as grandes mudanças ocorridas, retratando os saltos das mulheres rumo ao sucesso, oportunizando conquistas sociais, políticas, econômicas e mesmo conquistas pessoais.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Educação e a Mulher

A história da humanidade mostra que a mulher, até o século XVII, recebeu uma educação voltada para a formação moral e valorização dos bons costumes da sociedade. A orientação voltada a ela , tinha como principal objetivo a formação para governar a casa, educar os filhos e cuidar do marido. As mulheres tinham "a imagem da mãe-esposa-dona-de-casa como a principal e mais importante função que correspondia àquilo que era pregado pela Igreja. De acordo com a feminista Saffioti "A situação tradicional de inferioridade em que se colocaram os costumes e as leis, a ausência de vida social e mundana e a falta quase absoluta de instrução (pois raramente aprendiam a ler e escrever) davam-lhes essa timidez e reserva habituais, que as faziam corar ao serem surpreendidas por estranhos ou as deixavam desconcertadas diante de hóspedes e forasteiros". (2013, pg 268)

Em consonância a Freire (2010,p.69), de que as mulheres e os homens " somos os únicos seres que social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender", que a complexidade das estruturas sociais crescentes ao longo dos séculos, levou a sociedade a criar instituições para dar continuidade à produção de conhecimentos construidos e repassá-los as novas gerações. Sob essa orientação, surgiu a escola como um espaço para se aprender a conviver, conhecer, propiciar troca de informação, estimular a imaginação, a interação com o outro, para raciocinar e não apenas passar informação como uma máquina.

A partir do século XVIII, aparecem as escolas de tempo integral como uma instituição capaz de educar as mulheres, porem essa instrução era restrita a poucas e a educação era diferenciada para as mesmas, não havendo, contudo, mudanças significativas para as educandas, já que a sua função era instruir as meninas nos princípios da religião . Aprendiam a ler, escrever, às primeiras quatro operações e para concluir a educação, aprendiam coser e bordar . "Embora o ensino da leitura e da escrita fosse ministrado ao lado da música, do canto, do órgão e dos trabalhos domésticos, os recolhimentos brasileiros constituíam conventos de primeiro grau."Saffioti,(ano 2013, p. 270).

Ao construir o conhecimento, a escola contribui para a construção da cidadania pautada pela solidariedade, ética, transparência e contemplando reflexões sobre a autonomia. Ela funciona como uma forte vertente para o desenvolvimento de uma sociedade , podendo trazer autonomia intelectual, conhecimento e memória histórica.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Ao entendermos que as relações de gênero são construídas socialmente, percebemos que estas relações acontecem de forma diferente de uma sociedade para outra e em tempos diferentes na mesma sociedade e se estas são construídas historicamente, poderão também ser modificadas. A educação é uma das principais vias para as transformações contra a discriminação, entre elas a de gênero, pois não podemos deixar de constatar que é também através da escola que estas diferenças podem ser diminuídas.s mulheres e os

Conforme Saffioti (1994), a sociedade não se divide entre mulheres submissas e homens dominadores. Mas pelo contrário, existem homens que dominam outros homens, mulheres que dominam outras e até mesmo os homens. Para ela, o patriarcado " é um sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem, mas não constitui o único princípio estruturador da sociedade brasileira." (1987, p.16). Não há uma visão única do poder. Pesquisadores mostram esta visão, pois compreendem que as mulheres, apesar de sujeitar a dominação, usam de estratégias para invalidar essa relação de dominação.

Trabalho Domestico

No bojo das reflexões aqui desenvolvida , o sistema familiar tradicional, na sociedade paternalista, era pautada por uma clara e rígida divisão de trabalho com papéis sociais e culturalmente estabelecidos; onde o pai era o único provedor e o responsável por desbravar o mundo e a mãe como a única responsável pelas tarefas domésticas e pelas necessidades da prole. O homem se voltava para o mundo dos negócios, das realizações profissionais, se envolvia com o trabalho remunerado; enquanto à mulher era reservado o espaço de dentro, do âmbito doméstico, onde se dedicava aos afazeres domésticos, incluindo a administração da casa e os cuidados com os filhos. De acordo com Araújo "O trabalho informal, a saber todas as atividades do lar, tais como cuidar dos filhos e dos idosos, preparar os alimentos, lavar, passar, arrumar a casa, não é tido em consideração, permanecendo na gratuidade e invisibilidade"(2010, p.18).

Dando sequência a esse raciocínio, o trabalho informal aqui se trata de todo o trabalho doméstico realizado pelas mulheres organizando a limpeza e manutenção do lar, zelando pela educação, alimentação, vestuário , dos filhos e a proteção para os idosos no sentido da higiene pessoal, alimentação saudável e remédios caseiros. Conforme a mesma autora "Ora, este trabalho, chave mestra da reprodução humana das sociedades, é o lugar da exploração das mulheres, seja qual for a classe social a que elas pertençam na sua sociedade.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Para eliminar esta determinação, para abolir o papel de doméstica, propõe-se a estratégia do salario doméstico." (2010,p. 51).

Todavia, essa divisão do trabalho vem sendo constantemente criticada principalmente pelas lutas e discussões dos movimentos feministas, e assim diversas mudanças nas legislações têm promovido transformações no cenário do mercado de trabalho e da organização doméstica, visando estabelecer equidade tanto no espaço público como no privado.

Pensar contrariamente às verdades construídas sobre os papeis sexuais remete-nos a refletir sobre o abandono, sendo essa uma possibilidade que se apresenta como uma revolução no campo do comportamento humano. Nesta perspectiva a construção social e cultural dos papéis masculino e feminino, é apreendida através do processo de socialização, que condicionam diferentemente homens e mulheres para cumprirem funções sociais específicas e diversas, que são interiorizadas como se fossem naturais, oriundas da condição biológica. Segundo Bruschini (2006), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sob a rubrica afazeres domésticos" realizado por donas de casas sempre foi considerado inatividade econômica igualando-o à condição de estudantes, aposentados, inválidos e aqueles que vivem de renda. O trabalho doméstico, assim, nas estatísticas oficiais permanece na invisibilidade, apesar da reformulação ocorrida no começo da década de 90 (Bruschini,2006).

Pesquisadores apontam que com as Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945) é que começaram as mudanças para a conquista pela mulher de um espaço no mercado de trabalho. Quando os homens iam para as frentes de batalhas, as mulheres assumiam os negócios da família, ocupando cada vez mais espaço no mercado de trabalho. Ao fim do conflito, muitos homens chefes de família haviam falecido, e, muitos ficaram mutilados e impossibilitados de voltar a trabalhar. "As mulheres sentiram-se na obrigação de deixarem a casa e os filhos para levar adiante os projetos e o trabalho que eram realizados pelos seus maridos" (2004).

Considerando os princípios defendidos, para manter financeiramente o lar , saíram de casa em busca de conquistar o espaço significativo com atividades financeira e começaram a alcançar melhores ocupações no mundo . Ao contrário do que se espera, mesmo com estas conquistas, não deixaram o papel das atividades do lar impostos a ela , tais como cuidar do esposo impedido de trabalhar pelas condições de saúde, educar os filhos, e familiares idosos.

O trabalho era importante não apenas como complemento da renda familiar, mas também, por suas consequências sociais, tais como: independência

ISBN: 978-85-61702-41-0

financeira, transformações nas expectativas de realização pessoal e profissional. Nessa medida pode-se observar que, "sendo elas proprietárias de fatores de produção contribuem com seu trabalho para o consumo da família, enquanto grupo social, consumidor a procura de bens e serviços, e, consequentemente, contribuem economicamente para a sociedade. Araújo (2010 p.18).

Considerando o sistema capitalista, do século XIX, várias mudanças ocorreram na vida das mulheres, a começar pela alfabetização, ampliando assim, seus horizontes passando a participar mais da cultura, e também, na produção e na organização do trabalho feminino, onde estas, deixam de pertencer apenas à esfera privada do lar tornando-se visível nas primeiras décadas do século XX a presença do gênero feminino em distintos segmentos do mercado de trabalho, tendo como as primeiras profissões de professoras e enfermeiras e no ramo têxtil, sendo esta a maioria da mão de obra. Por meio da tecnologia e o grande crescimento dos equipamentos industriais, a abundante mão de obra feminina foi transferida para as fábricas. Desta maneira começam as brigas entre homens e mulheres pois os mesmos acusavam as mulheres de estarem tomando seus lugares .

"Deve-se lembrar que acontecia em paralelo uma revolução tecnológica que produzia máquinas que poupavam mão de obra, e exigia a formação de mercados para uma produção crescente." (Araújo,2010, p.53) Contribuição econômica das mulheres para a família e a social.

Vale ainda destacar que neste período, algumas leis foram implementadas em benefícios dos operários e que também ajudou as mulheres.

Nesse cenário a Constituição de 1932, estabeleceu que não haveria distinção de sexo quanto à remuneração; que seria proibido para mulheres grávidas trabalhar durante o período de quatro semanas antes e depois do parto e que elas não poderiam ser demitidas do serviço pelo fato de estarem grávidas. Isso permite destacar que mesmo com essas garantias , além da maternidade e da organização do lar, a mulher passa a preocupar- se com a carreira profissional buscando, se aperfeiçar através dos estudos, se qualificando a fim de garantir sua ascensão no mercado de trabalho. Trata-se assim, não apenas de considerar as conquistas, pois mesmo com elas, algumas explorações e injustiças perduraram ao longo de muito tempo, citamos aqui, as diferenças salariais acentuadas entre homens e mulheres, as mulheres ocupam menos cargos de poder, e continuam sendo vistas como as principais responsáveis por cuidar do lar.

Bertha Lutz, no período de 1936 / 1937 propos várias medidas em relação as mulheres quando representou o Distrito Federal . Antes de pertencer ao

ISBN: 978-85-61702-41-0

Corpo Legislativo Federal, ela havia colaborado com a União dos Empregados no Comércio em 1922, a fim de obter a redução das empregadas para 8 horas diárias, pois esta categoria ocupacional trabalhava, até então 13 horas por dia."(Saffioti , 2013, p. 366/367)

Dando sequencia a esse raciocício , é importante destacar que essa grande líder pelos direitos políticos das mulheres , Bertha Lutz se empenhou pela aprovação da legislação que outorgou o direito das mulheres de votar e serem votadas, e elaborou o projeto de lei criando o Estatuto da Mulher.

> "O Estatuto da Mulher, implicava a revogação do decreto 21.417, pois que lhe alterava os termos em benefício da mulher. A licença especial na época do parto é elevada para três meses, recebendo a mulher vencimentos integrais em alguns casos e de terços de seu salário em outras circunstâncias, o mesmo ocorrendo com relação ao aborto preventivo ou acidental". (Saffioti, 2013, p.367 / 368).

Neste contexto, percebemos que as mulheres sairam da esfera doméstica e passaram ocupar diferentes tarefas na sociedade moderna, porem, estas conquistas sociais têm sido alcançadas e assimiladas de diferentes maneiras pelas mulheres, variando de acordo com o grau de escolaridade, com a classe social, e a possibilidade de superar as desigualdades de oportunidades entre mulheres e homens que ainda existem na atual sociedade, nas mais diferentes esferas sociais, e na família.

> "Ganha sentido a afirmação de Simone de Beauvoir de que "é no plano econômico e não no plano sexual que a mulher sofre a opressão."(A Mulher na Sociedade de Classes, p. 478 – Heleieth Saffioti)

É preciso por outro lado, entender que a entrada da mulher no âmbito do trabalho traz impacto na organização e na estrutura do funcionamento familiar, já que as mesmas passaram a compartilhar de responsabilidades pela manutenção financeira deste.

Ao longo da história percebemos que a maternidade é inerente à mulher, a sua realização, mesmo em meio a sacrifícios e renúncias, ao amor materno. De uma certa forma, a maternidade permite a valorização da mulher como figura materna, porem impossibilitada de autonomia.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Diante disso, na atual sociedade, as mulheres vem aprendendo a trabalhar com esses problemas como as dificuldades em acompanhar o crescimento dos filhos , a falta de tempo para a família , que são vistas pela mulher como insucesso. Neste sentido, as mulheres tem tentado conciliar as dificuldades encontradas na dupla, tripla jornada de trabalho fora e dentro de casa dividindo suas tarefas com instituições como escolas, creches ou mesmo com o pai, procurando colocá-lo participante da educação dos filhos e da casa.

Neste contexto, o grande desafio que se impõe à mulher, ao optar pelo trabalho fora de casa, transpondo barreiras culturais é o de discernir as funções profissionais, familiares, e afetivas , buscando a construção de um mundo melhor, de uma sociedade justa, e equilibrada.

É destacado por Diniz (1999) que trabalhar fora do lar pode auxiliar para aumentar o senso de confiança da mulher, e a autoestima desta, contribuindo de maneira satisfatória para um melhor desempenho de suas funções realizadas em casa.

Diante do acima exposto, percebemos na atualidade, transformações ocorrendo na maioria das famílias brasileiras, onde ambos (pai e mãe), compartilham as tarefas referentes à família, especialmente o cuidado com os filhos , adequando-se à nova realidade, porém ainda é percebido hoje que as mães estão mais envolvidas com as tarefas da administração doméstica e familiar do que os pais.

Assim, a figura do pai que antes era temida devido sua autoridade e distanciamento dos filhos, também se modificou na modernidade, tornando-se mais afetivo, dialogando e participando da educação dos filhos.

Percebemos então uma maior aproximação dos pais com os filhos, onde não mais existe o medo, mais uma maior afetividade, mais diálogo e envolvimento de ambos, estreitando suas relações.

Atualmente, um dos fatos que que contribuem para que a mulher permaneça no mercado de trabalho é o de que a mesma tem adiado ou deixado de lado o sonho do casamento e da maternidade dando prioridade ao trabalho fora do lar, organizando suas carreiras para depois realizarem o sonho do casamento e da procriação.

No que diz respeito ao contexto acima, Figueira (1987) define de “família igualitária” esta configuração familiar . Neste sentido mulheres e homens exercem funções remuneradas no mercado de trabalho e passam a dividir dentro de casa as tarefas da criação dos filhos e dos afazeres domésticos . Ainda que a maior parcela de responsabilidade sobre a casa e os filhos recaia sobre a

ISBN: 978-85-61702-41-0

mulher, este é o início de uma tentativa de ambos conciliarem e se responsabilizarem da vida e do trabalho fora de casa e da ocupação doméstica.

Nesse cenário, cabe esclarecer que a mulher acaba retardando a maternidade na busca de primeiro se organizar financeiramente assumindo novas funções no trabalho , se estabilizando, conquistando novos espaços para poderem proporcionar aos filhos melhores condições de vida.

A contemporaneidade também trouxe a possibilidade de dizer não à maternidade. De acordo com o censo do IBGE algumas mulheres que têm no currículo o diploma de curso superior, um pouco mais de um quinto desejou não ser mãe. E aquelas que gostariam de ser e não podiam devido a infertilidade, a tecnologia da reprodução assistida contornou o problema.

Desta maneira, essas mudanças mostram uma grande revolução onde a protagonista tem sido a mulher. Um exemplo disso é o aumento do divórcio por iniciativa das mulheres tem crescido devido à diferentes posturas desta em relação ao casamento. Devido a independência financeira e a realização profissional, elas não precisam mais se sujeitar a um relacionamento insatisfatório, como também podem refazer suas uniões, através de uma nova organização familiar.

Essas novas configurações familiares estão presentes tanto na sociedade como também nas comunidades religiosas, que sacralizam o papel da mulher subalterna aos homens e influenciavam desde a casa até a sexualidade, onde também, as famílias estão se desfazendo e refazendo.

Diante destas grandes mudanças na contemporaneidade, a família continua sendo o lugar que conhecemos nossos valores, onde resolvemos os conflitos, aprendemos a olhar o mundo, as primeiras normas sociais, lugar onde acontecem as negociações, seus direitos, seus deveres, seus limites, enfim, a família ainda é um lugar importante do respeito mútuo , base de tudo para a formação do ser humano.

Diante disso, o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal deve ser buscado visando à obtenção de uma qualidade de vida, sendo as mulheres e os homens co-responsáveis pela casa e pela educação dos filhos (OIT, 2009).

Considerações finais

Existem ainda muitas diferenças de oportunidades de trabalho entre homens e mulheres, mas também ocorreram avanços nessa discussão e na vida da mulher. Os movimentos feministas ainda não alcançaram todos seus

ISBN: 978-85-61702-41-0

objetivos, mas a discussão a respeito do assunto está mais madura do que em seu início. Ainda passaremos por muitas mudanças, o importânte é que a autoridade da mulher na família como mãe e como esposa não deve nem podem ser desmerecidos ou depreciados pela importância profissional.

Caminhamos para conquistar uma sociedade igualitária onde os problemas de gênero, assim como as questões raciais e religiosas são temas que devem ser discutidos para que a sociedade passe a conhecer e perceber a necessidade de mudanças.

Percebemos que através da educação, as mulheres tomaram consciência de si mesmas, de suas potencialidades e assim passaram a enfrentar os desafios das desigualdades e contradições presentes na sociedade que vivemos.

Como cita Paulo Freire, " ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". (2010, p.47).

Neste sentido, somos seres em processo de aprendizagem, é preciso estar sempre buscando aprender , já que a educação é um processo permanente. Faz-se necessário transmitir as futuras gerações os conhecimentos adquiridos para que ele possa desempenhar funções nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade.

> "Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou tecnologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível." (Freire, 2010,p. 58).

Referências bibliográficas

ARAÚJO , Neuza F., Contribuição Econômica das Mulheres para a Família e a Sociedade – Ensaio sobre gênero e economia numa perspectiva comparativa - Editora Otimismo - 2010

ARAÚJO, Maria F. Família igualitária ou democrática? As transformações atuais da família no Brasil. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado), 1993.

ISBN: 978-85-61702-41-0

ARAÚJO, Luís, C. G. As mulheres no controle do mundo – elas têm influência em todas as esferas, da política à educação. Forbes Brasil, São Paulo, set. 2004.

BERTHOLINI, L. B. A. Relações entre o trabalho da mulher e a dinâmica familiar. Anais do I Congresso de Psicologia Clínica. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2001.

DINIZ, Gláucia. Mulher, Trabalho e saúde mental. In: CODO, Wanderley (Org.). O trabalho enlouquece: Um encontro entre a clínica e o trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 105-134.

FIGUEIRA, S. A. Uma nova família? O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

FREIRE Paulo, Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários sobre a prática educativa, 2010.

SPM, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República; OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Trabalho e Família: Rumo a novas formas de conciliação com co-responsabilidade social.** Brasília: OIT, 2009.

SAFIOTI Heleieth, A Mulher na Sociedade de Classes – Mito e Realidade, 2013 3ª edição DUARTE, Constância Lima. Nísia Floresta Brasileira Augusta: Pioneira do Feminismo UARTE, Constância Lima. Nísia Floresta Brasileira Augusta: Pioneira do Feminismo Brasileiro. Séc. XIX, 1997.

Brasileiro. Séc. XIX, 1997. 6 DUARTE, Constncia Lima. Feminismo no Brasil: Pequena história.

ISBN: 978-85-61702-41-0

MULHERES E ENSINO: UMA RELAÇÃO NATURALIZADA E RATIFICADA NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Amilde Martins de Fonseca
Universidade Federal da Bahia – UFBA
amilde.fonseca@ifrn.edu.br

Orientadora: Ângela Maria Freire de Lima e Souza
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Resumo: Refletir sobre questões silenciadas ou naturalizadas, recuperando informações e questionando modelos estabelecidos, constitui uma forma de trabalho libertador, característica fundamental da pesquisa feminista. O objetivo desse trabalho é analisar a naturalização da inserção das mulheres no magistério no Brasil, no contexto de numa instituição de ensino técnico e tecnológico, campo empírico da minha pesquisa de doutoramento. Evidencio como esse processo perverso atuou/atua na construção de uma teia de significados, cuja consequência principal é perpetuar a conexão entre o que historicamente se convencionou como trabalho das mulheres no lar e as representações que se constroem da atuação dessas nas salas de aula. Dados da pesquisa permitem constatar que não obstante a feminização do magistério, a gestão da instituição, assim como o ensino nas disciplinas técnicas ainda permanecem sob a responsabilidade dos homens. Este fato corrobora a segmentação horizontal do trabalho na qual as mulheres se concentram em espaços específicos e hierarquizados, no caso as disciplinas das humanas, o que ratifica a hierarquização das ciências/saberes, fenômeno este intrinsecamente relacionado ao gênero. É também evidente a segmentação vertical, vez que poucas mulheres ocupam altos cargos, o que propicia a submissão feminina alimentando as relações patriarcais de gênero.
Palavras Chave: Mulheres, Gendramento, Feminização do Magistério, Pesquisa Feminista.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

O magistério é uma profissão feminilizada e feminizada[1]. Existem mais mulheres do que homens exercendo a docência e as representações sociais acerca da mesma, a vinculam ao universo feminino. Ou seja, confere-se a essa profissão uma fisionomia feminina. Isso, porque convencionou-se relacionar a escola como extensão do espaço familiar ao mesmo tempo em que se atrelou o exercício da profissão docente a características que supostamente pertencem às mulheres, como zelo, dedicação e cuidado, dentre outras.

O objetivo desse trabalho é analisar a naturalização da inserção das mulheres no magistério no Brasil, no contexto de numa instituição de ensino técnico e tecnológico, campo empírico da minha pesquisa de doutoramento. Sendo a instituição em foco, um espaço de ciência e tecnologia, ainda suporta ranços da ciência moderna, na qual constatamos os usos e abusos das retóricas de gênero que buscam justificar a superioridade do macho, relacionando o homem à ciência e a mulher à natureza e apresentando o conhecimento científico como neutro, objetivo e racional, características ditas inerentes ao homem e pouco observáveis ou inexistentes nas mulheres.

Esse fenômeno, por si só, justifica a necessidade de discussão do processo de naturalização das mulheres no ensino, principalmente nas disciplinas da área das humanas, enquanto sutilmente se nega a essas, as condições objetivas de adentrarem na pesquisa e/ou ascenderem na carreira, assumindo funções de mando na instituição.

Os delineamentos metodológicos aplicados foram pesquisa bibliográfica complementada por consultas aos dados do INEP/MEC e ao Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP da instituição *lócus* da pesquisa.

Descrevo e evidencio características do processo de gendramento desenvolvido pelas instituições, com destaque para a família e a escola; traço um breve resumo histórico da entrada das mulheres na docência, apresento alguns dados atuais acerca do quantitativo de mulheres e homens no magistério, e por

1 Segundo Yannoulas (2011, p. 37) a feminização das profissões apresenta dois significados diferentes, um relativo ao aspecto quantitativo, a feminilização, que refere-se ao aumento de mulheres (pessoas do sexo feminino) na composição da mão de obra de uma determinada ocupação ou profissão e outro ao aspecto qualitativo, que refere-se às transformações num determinado tipo de ocupação ou profissão, vinculadas às práticas sociais e simbólicas, predominantes na época ou na cultura especificamente analisadas, e que rebatem numa mudança no significado da profissão ou ocupação.

ISBN: 978-85-61702-41-0

fim, trago dados da instituição foco do estudo, que revelam a correlação entre as áreas da ciência, o gênero e a hierarquização que esse processo forja.

Sobre o gendramento das profissões

O exercício de uma profissão nem sempre se dá por livre escolha do sujeito. O contexto sócio histórico e cultural, a classe social a que pertence o indivíduo e as representações construídas em torno da mesma, influenciam na definição. Apesar de todas as mudanças ocorridas na sociedade, as profissões ligadas a afetividade ainda são relacionadas às mulheres e aquelas nas quais o uso do raciocínio lógico ou saber técnico científico é mais explorado, aos homens. Não pretendo negar que a escolha profissional possa se dar por predileção, o que argumento é que as relações sociais de gênero, tais como ocorrem, interferem e induzem as escolhas desde a mais tenra idade.

O processo de gendramento é iniciado antes mesmo do nascimento. Cria-se imaginariamente um mundo para o novo ser e nele estão contidas todas as expectativas. Meninas e meninos são socializados de maneiras distintas. Sejam irmãos, convivendo em uma mesma família, seguindo os preceitos dos adultos, sejam discentes, sob as diretrizes de um mesmo projeto pedagógico institucional.

A maneira como os pais elogiam a meiguice da menina e justificam a insensibilidade do menino, ou quando em sala de aula sentadas/os lado a lado, lendo livros idênticos, realizando as mesmas tarefas, a/o docente justifica a atividade sem capricho do menino e por outro lado não admite imperfeição na mesma atividade quando realizada pela menina, são atitudes que inscrevem os signos da cultura nos corpos e nas subjetividades.

Os adultos interagem com as crianças moldados pelas regras sociais que internalizaram na sua própria formação. Desse modo, as maneiras aparentemente invisíveis de lidar com um e outro sexo, conforme os ditames propostos pela sociedade, terminam disponibilizando vivências corporais diferenciadas, regulando o comportamento e imprimindo um modo de ser em conformidade com as características biológicas.

Essas distinções estabelecem os significados de gênero, reiterando o pensamento de Saffioti (2009) de que o gênero, socialmente construído, se assenta no sexo, situado no campo biológico, na esfera orgânica. Ou seja, não existe uma sexualidade biológica independente do contexto social em que é exercida.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Raramente se questiona o caráter do processo de gendramento da sociedade e as expectativas com relação a cada um dos sexos permanecem no decorrer da vida das pessoas. Da mesma forma como tradicionalmente se espera que os meninos participem de jogos nos quais sua força física seja treinada, não chorem ao se machucarem e resolvam seus próprios problemas sem pedir ajuda; cobra-se das meninas que escolham brincadeiras mais leves, que se portem de forma delicada, realizem as atividades escolares com capricho e até que ajudem na organização dos ambientes.

Essas são formas veladas das quais as instituições em geral e mais especificamente as educacionais se utilizam para talhar o comportamento discente, ensinando às crianças, adolescentes e jovens da forma mais casual possível a portarem-se em conformidade com as regras estabelecidas pela sociedade. Pois de certo modo, uma das funções do trabalho pedagógico no sistema capitalista é o disciplinamento dos sujeitos para a vida social e produtiva.

Essa marcha, que perpassa todo o processo de aprendizagem escolar, reflete na escolha da profissão, porque o disciplinamento tem como função ajustar os sujeitos intelectual, cultural, ética e politicamente, com o objetivo de desenvolver uma concepção de mundo consensual, evitando que os conflitos existentes aflorem.

Implícito a esse processo caminham lado a lado as sanções para os desvios e o reforço de habilidades consideradas específicas para cada sexo, o que sustenta a construção de expectativas de desempenho intelectual relacionado.

Nessa amálgama delineiam-se os padrões de comportamentos considerados mais apropriados para homens e mulheres e fabricam-se as preferências. Assim, sendo, ao contrário do que se faz crer, as inclinações profissionais não são naturais, inatas, pessoais ou aleatórias, mas construídas histórica, social e culturalmente, de acordo com os esquemas inculcados nos indivíduos pela família, escola e demais instituições nas quais estão insertos.

Considerando que relações patriarcais de gênero reforçam a desigualdade existente entre homens e mulheres, delineiam o que é desejável para cada sexo e especificam também profissões correlacionando-as com as características que as mesmas relações forjam, as mulheres não afluíram ao mundo do trabalho fora da esfera privada com a anuência de toda a sociedade. É mister lembrar que, no Brasil as mulheres das classes inferiores destacadamente as negras, sempre trabalharam fora de casa, no mercado informal.

No entanto, para as mulheres das classes mais abastadas, ultrapassar o umbral da esfera doméstica a partir da apropriação de conhecimentos que

ISBN: 978-85-61702-41-0

transcendessem o lócus da vida no lar e dividir com os homens, até então 'donos do poder', as atividades do mundo público, foi uma conquista histórica.

A possibilidade de acesso ao mundo formal do trabalho materializou-se inicialmente através da admissão das mulheres na carreira docente. Não pretendo aqui fazer um histórico detalhado desse trânsito, mas situar alguns eventos que sem dúvida, reverberam ainda na contemporaneidade e contribuir para a discussão, com fatos da Instituição em que realizo a pesquisa.

Um pouco da história

No Brasil, no período colonial o exercício do magistério era função exclusivamente masculina. O ensino era exercido por religiosos, ou por outros homens, especialmente contratados como tutores, para os filhos das classes dominantes.

A independência alterou levemente essa realidade. A Lei de 15 de outubro de 1827, em seu artigo 11, estabeleceu a criação de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas. Esse fato não significou que todas as meninas tiveram então acesso à escola. Além do número de estabelecimentos ser inferior à demanda, as escolas não se destinavam a todas, mas às filhas de famílias abastadas.

A docência feminina tem origem a partir da necessidade de professoras para lecionar nas classes de meninas, pois só se admitia docentes do mesmo sexo das/os discentes. A educação, nesse contexto, baseava-se na assimilação de modelos ideais e exigia-se que quem ensinasse servisse de referência também no comportamento.

A própria lei supracitada, no seu artigo 12, exigia que as mestras fossem de 'reconhecida honestidade'. Assim, as possibilidades de vagas para o magistério feminino também não incluíam todas as mulheres. Eram as mulheres da elite, brancas e instruídas que estavam, segundo a mentalidade da época, aptas a contribuírem com a formação dos futuros cidadãos. Essas deveriam disseminar comportamento moralizante preparando as crianças para a vida em sociedade.

Como se admitiam diferenças naturais entre os sexos, e concebia-se que só às mulheres cabia a função de socializar as crianças; considerando que o ensino primário era entendido como extensão da formação recebida em casa, assentir que a educação das crianças estaria melhor a cargo das mulheres facilitou a aceitação das mesmas como professoras.

Mais tarde, a coeducação também desempenhou importante papel no fortalecimento da permanência das mulheres no magistério. Significou mais oportunidades, uma vez que não ficariam limitadas a lecionar apenas nas salas

ISBN: 978-85-61702-41-0

de meninas e só se podia confiar as classes mistas às mulheres. Vale salientar que a coeducação não era bem vista pelas elites brasileiras, como também não o era pelas de outros países católicos, e só era aceita por questões econômicas.

O exercício da docência nesse contexto, constituiu-se uma oportunidade, possivelmente a única, das mulheres entrarem no mundo do trabalho institucionalizado, pois a 'nobreza do magistério' sobrepunha-se à conotação negativa do trabalho feminino remunerado.

Yannoulas (2013) ressalta a importância que a feminização do magistério exerceu na história das mulheres latino-americanas, lembrando que embora outras profissões tenham também se feminizado, a presença das mulheres no magistério não apenas foi tolerada, mas promovida explicitamente pelas autoridades públicas.

Outra questão positiva foi que o exercício do magistério assegurou a instrução feminina além do primário (Saffioti, 1969). Entretanto, o objetivo da educação das mulheres não era a formação intelectual, pois as mesmas eram consideradas inferiores orgânica e intelectualmente, mas com possibilidade de superioridade moral, desde que disciplinadas. Assim, a educação significava uma tentativa de disciplinar a conduta das mesmas. Catani (1997, p. 28) lembra que

> [...] a ênfase do ensino feminino era nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista. Coisa adequada quando o ensino fundamental se destinava às classes populares, pois o que estava em jogo não era difundir as perigosas luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade.

Do que se pode depreender que a entrada na escola representava uma possibilidade a mais de institucionalmente se controlar as mulheres. Implícita na liberdade de poder estudar, estava o cerceamento da própria liberdade de aprender.

Reforçando a ideia do disciplinamento e do controle Bruschini e Amado (1988, p.6) afirmam:

> De uma forma velada, o controle da sexualidade feminina justificaria, daí por diante, que mulheres trabalhassem com crianças, num ambiente não exposto aos perigos do mundo e protegido do contato com estranhos – especialmente os do sexo oposto.

ISBN: 978-85-61702-41-0

É possível inferir que os dois polos estiveram interligados: controlar a curiosidade científica e a sexualidade. Como se pode constatar, a entrada das mulheres no magistério não foi suficiente para o rompimento das discriminações sofridas com base nas relações de gênero. Elas eram/são por demais arraigadas na sociedade e discriminações do sexo feminino permearam e ainda permeiam o trabalho das mulheres também na docência.

Basta lembrar que subjacente à permissão da entrada das mulheres no magistério camuflava-se um sórdido objetivo político: investir menos na remuneração de docentes. As classes dominantes desejavam a modernização, essa requeria trabalhadores especializados, o que gerava a necessidade de boa formação. Foram as pressões por educação que fizeram expandir o número de docentes e possibilitaram maior entrada das mulheres na profissão. As mulheres aceitavam salários menores, sob o argumento de uma suposta vocação para o ensino.

> Historicamente, o conceito de vocação foi aceito expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas tem aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas (BRUSCHINI, 1988, p.7).

Como se pode perceber, o fato de nascer mulher não justifica a aptidão para a docência. Essa foi construída social e historicamente. Catani, (1997, 28-29) revela como se utilizava a retórica para induzir a suposta propensão nas mulheres, através da exaltação de características que hipoteticamente as diferenciariam.

> Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber

ISBN: 978-85-61702-41-0

> não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres (CATANI, 1997, 28-29).

Fazer acreditar que tais características eram inatas, que por natureza pertenciam às mulheres e por isso justificariam um salário menor, ou ainda associar o exercício da docência ao sacerdócio relacionando-o a uma característica especificamente feminina, são exemplos de mecanismos de legitimação de lugares determinados para as mulheres que as ligue a uma missão que lhes pertence em função do seu sexo.

Em virtude da relação estabelecida entre essa suposta vocação feminina para cuidar de crianças e o que se esperava da instrução primária, o exercício do magistério foi progressivamente se feminizando. Marília Carvalho (1999), numa análise lúcida ressalta que quanto mais se idealiza o trabalho docente com crianças, considerando-o não intelectual, mas calcado nas dimensões relacional e afetiva, mais as imagens da escola primária e seu trabalho docente se aproximam das características tidas como femininas, imaginário que contribui para a permanência e não para a transformação desse espaço.

Não obstante a feminização do magistério, a gestão das escolas e dos órgãos de fiscalização dessas, permanecia, quando da entrada das mulheres no magistério, e ainda permanece sob a responsabilidade dos homens. Fato que corrobora a segmentação horizontal do trabalho, na qual as mulheres se concentram em tipos específicos de trabalho, no caso o magistério, e a segmentação vertical, na qual poucas mulheres ocupam altos cargos, fato que faz perdurar a submissão feminina e alimenta as relações patriarcais de gênero.

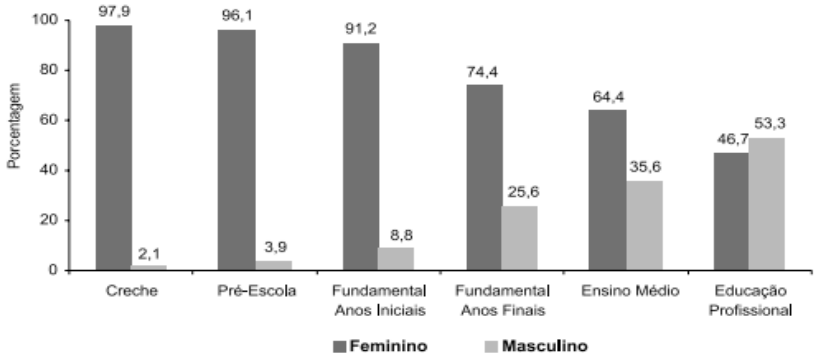
Num processo de retroalimentação, essa dupla segmentação engendra o que Lima (2013) denomina labirinto de cristal, metáfora relativa às adversidades enfrentadas pelas mulheres nos ambientes de trabalho e às mínimas possibilidades existentes de galgarem posições de destaque nas instituições.

Comprovando com dados

Espaços que não conferem poder, como a docência na educação básica, normalmente não fascinam os homens. É o que demonstra o gráfico que se segue:

ISBN: 978-85-61702-41-0

Gráfico nº 1 - Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil – 2007



Fonte: MEC/Inep/Deed

Um percentual de 97,9% de docentes mulheres nas creches, de 96,1% na educação infantil e de 91,2% nas séries iniciais do ensino fundamental é suficiente para se constatar que quanto menos visibilidade proporciona o nível de ensino, ou a representação desse nível pode ser relacionado à socialização das crianças, menor a presença de homens nas salas de aula.

Observa-se ainda que, a cada etapa do ensino regular expande-se a participação dos homens, que de 8,8% nas séries iniciais, chega a 25,6% nas séries finais. Talvez porque o exercício da docência nas séries iniciais da educação básica ainda carregue o ranço do cuidado e esse seja relacionado com uma atividade especificamente feminina. Ou simplesmente porque a educação infantil e o ensino fundamental ficam a cargo dos municípios e os salários são menores.

É possível depreender que a presença masculina é proporcional à importância social dada ao nível de ensino. O ensino médio já congrega maior quantidade de homens em sala de aula e quando se analisa a educação profissional, a quantidade de homens ultrapassa a de mulheres em 6,6%.

Seguindo essa mesma tendência, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN também apresenta um quantitativo de docentes homens que supera em quase o dobro o número de mulheres. Dos 1.484 docentes lotados na Instituição, 989 (novecentos e oitenta e nove) são homens e apenas 495 (quatrocentos e noventa e cinco) são mulheres.

É pertinente ainda atentar para o arranjo das disciplinas. Sendo essa uma instituição cujo foco é Ciência e Tecnologia, a disciplina que a/o docente ministra pode ou não lhe conferir status, dependendo do núcleo ou área em que esteja contida.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Nos cursos técnicos de nível médio integrados, as disciplinas propedêuticas compõem o núcleo estruturante. Nesse, com exceção do trio Matemática, Física e Química, as demais não gozam do mesmo mérito das que compõem o núcleo tecnológico. Embora no Projeto Político Pedagógico conste de forma explícita que a gestão não deve privilegiar uma concepção arcaica de tecnologia que dissocie as engenharias das ciências teóricas e das humanidades, pois esse fato criaria uma separação entre as áreas, esse fenômeno pode sim ser percebido quando se convive no meio. A hierarquização das ciências/saberes embora velada, revela-se nas entrelinhas dos discursos e materializa-se em atitudes. Essas são constatações da vivência de acompanhamento do processo ensino aprendizagem como pedagoga da Instituição.

As licenciaturas estão organizadas em quatro núcleos: o Fundamental, composto por Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos; o Didático Pedagógico, no qual estão as disciplinas de Psicologia da Educação, Didática, Organização e Gestão da Educação Brasileira, Mídias Educacionais, Educação Inclusiva e LIBRAS; o Epistemológico, em que constam Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação, Epistemologia da Ciência, Metodologia do Trabalho Científico e Metodologias do Ensino, conforme o curso e o Específico, "que compreende os conhecimentos científicos que fundamentam a formação do professor da educação básica em uma determinada área do saber sistematizado historicamente" (Projetos Pedagógicos de Cursos, 2012).

Corroborando o que venho afirmando, que existe hierarquização das ciências/saberes e uma relação intrínseca entre essa hierarquização e o gênero, as mulheres são maioria nos núcleos fundamental, didático pedagógico e epistemológico, enquanto os homens assumem o núcleo específico, das licenciaturas em Biologia, Matemática, Física e Química, conforme se pode constatar na tabela seguinte, elaborada a partir de uma consulta ao Sistema Unificado de Administração Pública SUAP/IFRN.

Como se pode observar o quantitativo de homens nas disciplinas do núcleo tecnológico ou específico é cinco vezes maior que o de mulheres, enquanto nas disciplinas dos núcleos didático pedagógico e epistemológico a situação se inverte e de 31 docentes que compõem os núcleos didático pedagógico e epistemológico 93% são mulheres.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Tabela 01: Distribuição das disciplinas por núcleos.

DISCIPLINAS	*SEXO DO/A DOCENTE*		*TOTAL POR DISCIPLINA*
	M	**F**	
NÚCLEO ESPECÍFICO			
Biologia	28	21	49
Matemática	84	10	94
Física	64	03	67
Química	50	11	61
Total do núcleo	**226**	**45**	
NÚCLEOS DIDÁTICO PEDAGÓGICO E EPISTEMOLÓGICO			
Didática	01	19	20
Política e Gestão Educacional	01	10	11
Total dos núcleos	**02**	**29**	

Fonte: Elaboração própria

No que se refere à gestão, o reitor é homem e, na reitoria, dos nove cargos apenas quatro são ocupados por mulheres. O que à primeira vista pode parecer equânime, esvai-se quando observa-se as pró reitorias e constata-se a discrepância entre as funções e o sexo das/os ocupantes. Na pró reitoria de ensino, há apenas uma mulher. Essa, ocupa a função de direção pedagógica, espaço tradicionalmente associado às mulheres.

A única pró reitoria ocupada por uma mulher é a de extensão, que na Instituição não se dissocia do aspecto do cuidado, ou seja, é uma área considerada menos estratégica. Nessa perspectiva, "mais apropriada" para as mulheres. E ainda assim, os demais componentes da pró reitoria são homens.

A pró reitoria de pesquisa e inovação, área de grande prestígio, é ocupada por um homem e homens são também todos os assessores do pró reitor. Situação análoga ocorre na pro reitoria de planejamento e desenvolvimento institucional.

Na pro reitoria de administração existem 13 funções de chefia. Dessas, apenas duas são ocupadas por mulheres e novamente nas áreas relacionadas ao cuidado: gestão de atividades estudantis e administração de pessoal.

Resumindo: das 40 funções sistêmicas pelas quais circula o poder formal, apenas 8 são ocupadas por mulheres. E, para completar o quadro, dos 21

2 Aqui são nomeadas as disciplinas de ingresso na Instituição. Conforme o semestre letivo em curso, as/os docentes assumem as demais disciplinas em cujo núcleo a sua está contida.

ISBN: 978-85-61702-41-0

diretores gerais dos campi que compõem o Instituto apenas três são mulheres. Essa é apenas uma forma da constatação de que embora as barreiras formais já tenham sido ultrapassadas, existem outros obstáculos que permeiam a o itinerário das mulheres na instituição campo da minha pesquisa.

Considerações Finais

É importante perceber que muitas das situações referidas e analisadas neste artigo são comuns em outras instituições de ciência e tecnologia. Em nosso país, com relação à pesquisa existe um predomínio das mulheres na área das ciências humanas, uma distribuição mais ou menos equitativa nas ciências biológicas e da saúde e uma enorme discrepância nas ciências exatas e nas engenharias, nas quais o predomínio é notadamente dos homens. E, no que se refere ao ensino, o panorama não se diferencia.

No IFRN, as mulheres constituem minoria nas disciplinas das áreas de maior prestígio interno, e maioria nas áreas humanas e pedagógicas e ainda ocupam pouquíssimos cargos de decisão, o que consequentemente dificulta a possibilidade das mesmas de alcançarem níveis autônomos de decisão. Esses fatos revelam o sexo oculto das relações que se estabelecem na Instituição, retratam traços de inclusão excludente e reforçam a naturalização do espaço das mulheres: na sala de aula, porém atuando em disciplinas consideradas adequadas ao seu sexo.

O problema não é simplesmente de quantidade. A questão central é de hierarquização das ciências/saberes, de lugar simbólico ocupado pelas mulheres, o que de certa forma, barra sua autonomia. Reconhecer que esses obstáculos existem, trazê-los à tona em discussão, e avançar no enfrentamento da questão e na construção de estratégias de superação do que está posto, faz parte do compromisso da pesquisa feminista: atuar como cientista honrando o compromisso com a causa o [...] que compreendido amplamente significa eliminar a opressão e dominação sobre as mulheres (FARGANIS, 1997).

Assim, as análises aqui apresentadas e direcionadas ao IFRN, concorrem para discussões mais vastas sobre a inserção das mulheres em outros espaços profissionais e podem ainda contribuir para a promoção da igualdade de gênero.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Referências

BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html> Acesso em 02/09/2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. – Brasília : Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2015.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

CARVALHO, Marília Pinto de. No coração da sala de aula. **Gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo – SP: Xamã, 1999.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

FARGANIS, Sondra. O feminismo e a reconstrução da ciência social. In: JAGUAR, AlisonM. BORDO, SusanR. **Gênero, corpo e conhecimento.** (org) Brita Lemos de.Freitas (Tradução.). Rio de Janeiro: Record/Rosas dos Tempos, 1997 p. 224-240.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(3): 883-903, setembro-dezembro/2013

SAFFIOTI, Heleieth. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres**. Série Estudos e Ensaios – Ciências Sociais/** FLACSO Brasil. Junho 2009

YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.) Sobre o que nós mulheres fazemos - **Trabalhadoras** – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações – Brasília: Editorial Abaré, 2013.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

Ana Carla Menezes de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Campus São Cristóvão.
prof.carla.menezes@gmail.com

Resumo
O referido artigo tem como objetivo compreender o processo de feminização do magistério no Brasil através da história de educação e da formação dos professores, buscando entender os papéis desempenhados pela educação formal no transcorrer de sua história, como também os valores que sempre estiveram presente e que explicam em grande parte a feminização da profissão docente nesse país, possibilitando assim a compreensão dos problemas que enfrentam até hoje nesse campo. Para isso serão apresentados através dos dados coletados em livros, textos, entrevistas, documentos ,leis, decretos e outras fontes bibliográficas utilizada, o papel da atividade docente no período colonial, a independência e seu reflexo na educação feminina, o magistério e sua influência na primeira república e suas reformas .
Palavras-chave: História da Educação. Educação feminina. Feminização.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Com a modernidade o rompimento com a estrutura medieval aconteceu em todos os âmbitos da sociedade: o homem passou a fixar-se na vida urbana e mudanças de âmbito geográfico, econômico e social provocaram novas conjunturas e imposições para a sociedade. Observa-se que nesse andamento, como influência do humanismo renascentista, o homem voltou-se para a busca do prazer, partindo do seguinte pensamento: posso servir a Deus, mas também gozar a vida. Crescia uma preocupação com o cultivo das artes, da estética e da razão.

A modernidade voltava-se para o conhecimento científico, procurando reorganizar a escola, como também, racionalizar o ensino, criando métodos e preocupando-se com o currículo escolar. O Brasil, filho da modernidade, vivenciou esta realidade de forma tardia e lenta, somente a partir da queda da monarquia (1889). A Primeira República (CARVALHO, 1999; COSTA, 1985) marcaria um novo momento histórico, político e social que se desencadeou no contexto da sociedade brasileira. Dentro destas perspectivas, observamos que as primeiras décadas que se seguiram, iniciando o século XX, registraram um estilo de vida diferente, que exigia mudança e novas características em todos os âmbitos da sociedade, e, conseqüentemente também no campo educacional, pois, "a prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo [...] impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente), renovou as instituições formativas (desde a família até a escola, a fábrica etc." (CAMBI, 1999, p. 512).

Diante destas novas mudanças e preocupações, ligadas aos sujeitos até então marginalizados dentro do corpo social (a criança, a mulher e o deficiente), a sociedade passou a observar a mulher, mesmo que com preconceitos, como alguém unido aos afazeres domésticos e com a criação de filhos e que necessitava de instrução para tal atividade, pois era ela a pessoa mais próxima e responsável pela educação do filho (homem). Ver a mulher, neste período, e estudar a sua formação lança-nos numa época de transição, possibilidades e conquistas, que puseram no centro da consciência educativa e da reflexão pedagógica o problema do gênero. Colocaram em dúvida o modelo tradicional de formação caracterizado como "sexista" (vinculado apenas ao modelo masculino, visto como superior e universal, mas na realidade marcado pelos preconceitos do machismo: do domínio à violência, ao racionalismo abstrato e formal, à repressão/sublimação dos instintos), portanto como ocultador/negador do "segundo sexo" [...] (CAMBI, 1999, p. 638).

ISBN: 978-85-61702-41-0

A Primeira República foi palco dessa realidade que desafiava o conflito entre o novo e o velho, entre o rural e o urbano, entre o poder e a democracia e, conseqüentemente, da definição de papéis para a mulher. Com objetivo de compreender a relação do público e privado na educação brasileira, principalmente em relação ao contexto do primeiro período republicano, trataremos dos desafios e conquistas oriundas da formação feminina neste período, marcado pelo desencadeamento de uma nova estrutura de sociedade e governo. Assim, verificamos se a profissionalização feminina no magistério primário e o seu desencadeamento ao tornar-se estritamente feminino considerou a articulação existente neste contexto no que diz respeito à relação entre o público e o privado, pois as escolas normais confessionais católicas foram instituições presentes nesta formação e atenderam a demanda de professoras para as escolas públicas primárias, como principais instituições de ensino para a educação da mulher.

O Contexto Republicano

A República foi proclamada no dia 15 de novembro de 1889 em a participação popular, mas como um ato que correspondia aos anseios e interesses da elite brasileira, pois o povo, que pelo ideário republicano deveria ter sido protagonista dos acontecimentos, assistira a tudo bestializado, sem compreender o que se passava, julgando ver talvez uma parada militar (CARVALHO, 1990). Assim, qualificada como um evento "inesperado, rápido, incruento". Dentro desse cenário, aparecia a figura feminina respondendo às aspirações da visão como símbolo positivista, pois o uso da alegoria feminina se baseava em um sistema de interpretação do mundo do qual a república era apenas parte, embora importante. Na escala dos valores positivistas, em primeiro lugar vinha a humanidade, seguida pela pátria e pela família. A república era a forma ideal de organização da pátria. A mulher representava idealmente a humanidade [...] A mulher era quem melhor representava esse sentimento, daí ser ela o símbolo ideal para a humanidade [...]Comte chegou ao ponto de especificar o tipo feminino que deveria representar a humanidade: uma mulher de trinta anos, sustentando um filho nosbraços (CARVALHO, 1989, p.81).

Com o intuito de combater o analfabetismo e capacitar pessoas para o trabalho industrializado, voltaram-se os olhos para a propagação da educação popular e profissional. Foram os primeiros movimentos voltados para a educação no Brasil. Por conseguinte, a preocupação pela formação da mulher tomou

ISBN: 978-85-61702-41-0

rumos diferentes nos últimos anos da Primeira República. A mulher, considerada professora natural de seus filhos, deveria estar preparada para educar e preparar o novo homem.

A Imagem da Mulher Republicana

Por razões históricas específicas, a República foi simbolizada por uma figura feminina, como já citamos anteriormente. No entanto, o símbolo desse novo regime nada representava quanto aos direitos destinados à mulher. E tal simbologia poderia ser "considerada apenas um meio para compensar a sua exclusão no seio político, advertindo que a política não era coisa de mulher".

De fato, não só a política não era coisa de mulher, como a própria educação não era para a mulher. Percebe-se que nesta época, ela não tinha lugar no mundo político e nem tão pouco fora de casa (CARVALHO, 1990, pp. 92-93). É justamente dentro deste espaço tão singular, o lar, que se pode entender a função destinada à mulher nesse período. No entanto, para percebermos melhor a visão que a República tinha sobre a mulher, voltaremos aos primórdios do colonialismo brasileiro.

Desde a época colonial, no Brasil, o imaginário da mulher foi desenvolvido sobre o colonialismo da sociedade portuguesa, e esta ligava-se aos ideais católicos (AZEVEDO, 1971). Assim, a "ex-colônia, ainda sob valores monárquicos, estabeleceu um padrão de mulher frágil e abnegada" (ALMEIDA, 1998, p. 114). Características indispensáveis para uma moça de família, que futuramente necessitava do casamento, a mulher deveria er sempre dócil, gentil, submissa, e uma boa mãe. Toda a sua vida era voltada para a oportunidade do casamento como realização pessoal. Portanto, sua educação estava relacionada às prendas domésticas e a única possibilidade da mulher estudar restringia-se aos conventos femininos da Igreja Católica.

Esse estereótipo criado sobre a mulher (mãe-esposa-dona-de-casa) permaneceu até a Primeira República, sem muita alteração. A casa ainda era o seu espaço privilegiado, sendo qualificada pela "categoria de rainha do lar graças aos positivistas e higienistas dedicando-se integralmente à família e aos cuidados domésticos" (ALMEIDA, 1998, p. 114-115).

A preocupação com o casamento tornou-se muito importante para a mulher, pois, além de proporcionar uma realização pessoal, como já citamos, garantia o meio de sobrevivência e de atuação na sociedade. Permanecer solteira no primeiro período republicano significava motivo de vergonha e escárnio. Assim,

ISBN: 978-85-61702-41-0

o destino da mulher solteira era permanecer na casa dos pais, cuidar deles na velhice ou dos próprios sobrinhos. Algumas, no entanto, "freqüentemente, refugiavam-se na religião e se tornavam a carola, observada com pena pela comunidade" (ALMEIDA, 1998, p.178).

Percebemos que nesse período, toda a educação informal dada à mulher, tinha o propósito de convencê-la do seu dever de participar da sociedade como alguém submissa ao pai, ou ao marido, obedecendo-os e respeitando-os. Como também, conformá-la à imagem idealizada pelo ideário dominante. Ela mesma seria incapaz de ter o domínio ou direção de sua própria vida.

Deste modo, a Igreja ensinava que a mulher deveria aceitar a natureza dada por Deus (a imagem de pureza, submissão e o exercício das atividades naturais como, cuidar da casa, do marido e dos filhos, bordar, costurar...) e, se a mulher se voltasse contra esta natureza, ela seria considerada rebelde em relação aos princípios "celestiais", portanto exposta como contestadora de tais ensinamentos doutrinários.

Percebemos, desta maneira, qualidades peculiares entre Igreja e os positivistas: ambos vêem a mulher de uma forma preconceituosa, inferior ao homem em direitos e conhecimentos. Em razão disso, as mulheres iniciaram um período no qual passaram a denunciar os princípios opressores dessas duas concepções (Católica e Positivista).

Percebe-se ainda uma disputa entre Igreja e República, onde esse conflito ganhou expressão na imagem da mulher. Se por um lado ela era representada como a mulher que acolhe o novo regime ou como o próprio símbolo da república, como fizeram os revolucionários franceses, por outro, a Igreja identifica a mulher com a virgem Maria, aquela que deveria ser submissa ao lar, pura e voltada exclusivamente à criação de filhos, restrita da vida pública. Então, a Igreja adota Maria como arma anti-republicana. Houve um esforço deliberado dos bispos para incentivar o culto mariano, sobretudo por meio de Nossa Senhora Aparecida. A partir do início do século, começaram as romarias oficiais. Em 8 de setembro de 1904, Nossa Senhora Aparecida foi coroada rainha do Brasil [...] Não havia como ocultar a competição entre a Igreja e o novo regime pela representação da nação (CARVALHO, 1990, p. 93-94).

A Igreja formulou imagens que obrigaram a mulher continuar enclausurada no espaço doméstico, favorecendo a desigualdade entre os sexos. A pessoa feminina "faz, portanto, a figura de elemento obstrutor do desenvolvimento social, quando na verdade é a sociedade que coloca obstáculos à realização plena da mulher" (SAFFIOTI, 1976, p 33). O discurso higienista também

ISBN: 978-85-61702-41-0

se voltou para a valorização do papel da mulher, representada pela figura da "guardiã do lar", permanecendo a visão de que "a mulher em si não é nada, de que deve esquecer deliberadamente de si mesma e realizar-se através dos êxitos dos filhos e do marido"(RAGO, 1985, p.65). Portanto, a Primeira República é palco destas inquietações estabelecendo o vínculo entre higiene e educação. Somente com as mudanças no período de transição entre o século XIX e XX, melhores condições foram consentidas às mulheres. Com o crescimento urbano, as novas exigências cobraram posturas diferentes diante das suas velhas funções, pois as ruas e praças das cidades necessitavam da presença feminina e por meio do crescimento do capitalismo, modelos europeus eram importados para a República, despertando novos pensamentos e imagens do ser mulher.

Pensar a formação da mulher: um cenário de desafios e obstáculos.

A educação feminina era incipiente na sociedade brasileira. Durante anos, esse foi um fato ignorado que resultou na exclusão da mulher na educação. Compreendemos essa realidade quando voltamos ao período imperial, onde a Constituição prescrevia o ensino primário gratuito para todo o cidadão, e determinava uma escolarização diferenciada para as mulheres, como podemos observar: desde o decreto de 15 de Outubro de 1827, o governo imperial havia estabelecido um currículo não profissionalizante para a educação feminina, voltado para a formação de donas-de-casa, compostas das seguintes disciplinas: leitura, escrita, doutrina católica e prendas domésticas. Porém, se o Estado instituiu um currículo para a educação feminina, e outro mais completo para a educação masculina, não possibilitou, ao mesmo tempo, as condições práticas para a execução desses currículos, ou seja, não criou as escolas (MANOEL, 1996, p. 23).

Além de tudo isso, o ensino era precário e as escolas não tinham instalações apropriadas. A responsabilidade do ensino era conferida às províncias, que fizeram pouco caso dessa responsabilidade, ou devido aos gastos elevados para manter uma escola pública, ou pela própria defesa do ensino privado.

Nesse conjunto de conflitos a formação feminina ficou prejudicada, pois, as meninas cresciam analfabetas, sem uma mínima instrução, vivendo em casa, sendo preparadas tão somente para o casamento. Desta forma, essa visão só contribuía para a desvalorização da instrução feminina.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Ao mesmo tempo, em que a mulher era preparada para ser uma dona de casa, esposa e mãe, perpetuava a diferenciação econômica. As filhas das famílias nobres poderiam ter uma educação muito mais ampla, mesmo que voltada para o lar, considerando que já garantiam através da herança dos pais o meio de sobrevivência. Quanto às mulheres das camadas inferiores, necessitavam elas de um casamento, como meio para garantir a sobrevivência. Caso não encontrasse um esposo, teriam que trabalhar para garantir o seu sustento.

Nas primeiras décadas da República pouca coisa mudou quanto à educação da mulher e certas características foram perpetuadas, como seu baixo nível da educação, defendidos em nome das necessidades morais e sociais de preservação da família. Uma visão católica conservadora afirmando as diferenças entre o homem e a mulher, perpetuou essa imagem com o intuito de manter a supremacia masculina sobre o gênero feminino: O desuso do cérebro a que a sociedade condenara a mulher, negando-se a instruí-la, seria o responsável pela menor evolução verificada das capacidades mentais femininas. Ora, se a desigualdade de capacidades intelectuais entre os sexos se devia a fatores de caráter histórico, a mulher não estava condenada a persistir na ignorância e, portanto, na inferioridade mental e social. A solução encontrava-se na educação feminina, capaz de permitir uma recuperação do atraso a que esteve sujeita [...] (SAFFIOTI, 1976, p 206).

Finalmente, no decorrer da Primeira República, a mulher passou a ser vista como meio possível para o progresso, e como a grande responsável em desenvolver a mais nobre tarefa de sua existência: formar o homem. Visão esta que vinha da crescente necessidade de ordenação do País. Juntamente com essa idéia cresceu o setor urbano e as influências do escolanovismo que desenvolveram novas possibilidades. Destarte, a "educação feminina é pensada como uma necessidade para se estabelecer a justiça social [...] visando atingir um estágio superior de organização social" (SAFFIOTI, 1976. p 206).

O entusiasmo pela educação que influenciou os anos 1920 atribuiu extrema importância à educação, realçando através dela a valorização do homem. Esse pensamento levanta questões como a analfabetismo, que se constituía na grande problemática para a nação: expansão do ensino primário gratuito. Deste modo, assim como a mulher se enquadrava dentro da realidade analfabeta do país, a preocupação com a sua instrução passou a ser um dos problemas levantados pela educação. A necessidade da formação feminina abriu novas possibilidades à instrução feminina. Com a modernização, e, conseqüentemente com as mudanças sociais geradas por esses novos tempos, a sociedade percebeu que

ISBN: 978-85-61702-41-0

a mulher não podia permanecer na mesma situação. Mas, com a laicidade do ensino e a co-educação (mesmo que essa fosse temida

pelas famílias oligárquicas), cresceu o número de mulheres que tinham acesso à instrução.

No entanto, para os setores subalternos da sociedade, a educação se resumia às prendas do lar e aprendizagem das primeiras letras. Chegar ao curso superior era praticamente impossível para as mulheres desses estratos sociais. Contudo, a Igreja Católica tendo a educação diferenciada dos sexos como princípio, tornou-se aliada dos interesses das oligarquias, permanecendo na direção de boa parte do ensino destinado às mulheres, por meio dos seus colégios religiosos, que foram responsáveis pela educação das filhas da elite. Com a Constituição Republicana ocorre a separação entre Igreja e Estado, estabelecendo a laicidade desse, todavia a Igreja Católica não foi afastada do ensino e procurou, ao contrário, compensar a menor influência na vida civil criando colégios destinados à educação, onde a educação confessional certamente permaneceu. Isso, entretanto, não provocou grandes mudanças, pois a dualidade do ensino no Brasil não foi solucionada pelo governo. Os dominantes ainda tinham grande acesso às escolas, inclusive à universidade, enquanto o pobre permanecia sem essa possibilidade.

Nesse contexto, a Igreja prevalecia, pois os seus colégios religiosos eram responsáveis pela educação das filhas da elite e, por serem pagos, não permitiam acesso à educação às camadas desfavorecidas da sociedade. Deste modo, nas primeiras décadas

do século XX, a educação feminina nessas escolas ou internatos religiosos visava preservar a moral e a instrução da mulher para o lar, "procurando guardá-la dos desvios que pudessem denegrir a imagem da mulher perfeita (instruída para o lar, e para o esposo)" (MANOEL, 1996. p. 86). Essa postura favorecia a hegemonia da Igreja, em razão do insignificante número de escolas normais públicas no país. No entanto, essas instituições não fugiram do padrão já então colocado sobre a mulher, visto que a educação feminina era uma formação para o lar, estabelecendo uma relação mecânica entre diploma e casamento. Essa era a proposta das filhas da elite quando ingressavam em tais instituições privadas. Observa-se que, durante esse período, o objetivo inicial com a criação dessas escolas era preparar culturalmente as filhas dos fazendeiros. Essas escolas estavam alheias ao mundo do trabalho pelo fato da modernidade não interessar à elite brasileira. Segundo Nosella, a Semana da Arte Moderna e acontecimentos importantes no período republicano, não

ISBN: 978-85-61702-41-0

foram debatidos na antiga Escola Normal de São Carlos, pois tais acontecimentos indicavam mudanças e apontavam para os desafios da modernidade, reafirmando, deste modo, a junção entre o modelo educativo conservador católico e os próprios objetivos da elite, pois "todas as congregações católicas que se instalaram no Brasil, do século XIX em diante, empregaram o método jesuítico em sua prática docente [...] essa atitude não era fortuita, mas parte da estratégia católica em sua luta contra a modernidade" (NOSELLA. & BUFFA, 1996, p.56). Esse conjunto de relatos e acontecimentos marcou o início da formação feminina: "Até a década de 30, a Escola Normal gerida pelo Estado ou por instituições religiosas, mesmo com todas as limitações que continha, desempenhou papel relevante na formação profissional e na elevação da cultura da mulher brasileira" (NOVAES, 1995, p. 22).

A imagem da professora primária

A Escola Normal era importante espaço no momento histórico Republicano. As primeiras escolas normais para a formação de professores foram criadas entre 1835 a 1880, sendo oferecidas inicialmente aos homens. No decorrer da Primeira República, elas desenvolveram importantes papéis na formação e profissionalização feminina. No entanto, "dada a insuficiência quantitativa das escolas normais, o encaminhamento das moças aos cursos secundários dos colégios religiosos privados constituía sério obstáculo à profissionalização feminina" (SAFFIOTI, 1996, p. 215), pois, propósitos diferentes eram perpassavam as instituições laicas e religiosas quanto à formação da mulher, visto que, enquanto as primeiras responsabilizavam-se pela formação da classe popular, as instituições religiosas privadas preocupavam-se com a formação da elite. Obviamente, um dos fatores que possibilitou a profissionalização da mulher, no magistério, foi a necessidade da classe menos favorecida em procurar a instituição escolar (o magistério primário) como meio de sobrevivência. As filhas da elite, em sua maioria, preocupavam-se apenas com o conhecimento cultural estabelecendo a estreita relação diploma e casamento, ao utilizarem os estudos visando um bom casamento. Somente depois da Revolução de 1930, com a crise econômica, as filhas da elite procuraram o magistério como profissão, devido aos problemas financeiros de suas famílias.

A entrada da mulher para a Escola Normal também está estritamente ligada à demanda do curso primário, devido ao esforço pela democratização da cultura e pela reocupação com o alto índice de analfabetismo da população. A

ISBN: 978-85-61702-41-0

feminização do magistério primário no Brasil aconteceu somente no século XX, enquanto na Europa o éculo XIX já era palco deste processo. Todavia, esta realidade tornou-se possível devido laicização do ensino com a entrada das meninas para a escola. Percebemos, então, que as escolas primárias foram criadas com o intuito de sanar os problemas educacionais, criando possibilidades para o crescimento da necessidade de formação de professores nessas escolas normais, fazendo emergir as perspectivas das mulheres atuarem no setor educacional. Desta maneira, as professoras formadas nestas instituições confessionais, iriam exercer sua função docente nas escolas primárias públicas. Pois, "as congregações, desde meados do século XIX e, sobretudo, até a década de 1930, dedicavam-se, de maneira geral, ao ensino primário e à formação de professoras" (LOPES & GALVÃO, 2001, p.71). De certa forma, esta realidade reforçava a presença importante de instituições privadas, principalmente católicas, responsáveis pela formação de professoras para o setor público, não deixando de transmitir a influência religiosa: "há um etos religioso fundante na formação dessas primeiras professoras" (LOPES & GALVÃO, 2001, p.73). Pois, estas congregações especificavam em seus colégios uma educação de conduta estética, ética, religiosa e formação para o lar, que salientavam em seu ensino ministrado às alunas, as virtudes da função natural da mulher: ser mãe-professora. Esta feminização do magistério primário aconteceu pelo fato da docência ser considerada uma continuidade do lar. Salientemos, que diante do imaginário da mulher na sociedade brasileira, a sua profissionalização não iria acontecer de uma hora para outra.

Evidentemente, deveria estar ligada ao estereótipo criado pela própria sociedade (boa mãe, abnegada, delicada, pura). No entanto, embora reforçasse o imaginário feminino, essa visão colocou a mulher na profissionalização, entretanto, o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar! Quando o caso não era o da sobrevivência, e estes deviam ser raros, procuravam na profissão uma realização social que a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhes vedava, submetidas que estavam à sombra masculina todo poderosa que ali também exercia seu poder (ALMEIDA, 1998, p. 71).

A expansão da figura feminina no magistério aconteceu com o propósito da mulher buscar a sua valorização social. Percebe-se que a demanda de mulheres no magistério primário passou a ser superior ao número de homens, visto que em São Paulo no período republicano, a maioria feminina no magistério era um fato, o que se pode verificar na leitura do Anuário de Ensino (ALMEIDA, 1998, p. 122).

ISBN: 978-85-61702-41-0

As mulheres atendiam às condições profissionais exigidas para o magistério primário, que até então era direcionado para homens. O magistério, comparado à maternidade, tinha na figura da sua representação a mulher, pois, era responsável pela educação dos filhos, sendo pessoa mais apropriada para ensinar, ao agir com brandura, amor e compreensão com os seus alunos. Ao contrário dos homens, seres ásperos, rudes, poderiam, eles, tirar o gosto pela escola por parte das crianças. É importante ressaltarmos que a nova concepção de família, o sentimento de infância, tornaram-se uma preocupação dos intelectuais e enfatizaram e introduziram a mulher na educação como importante fator na formação desse "novo homem" moderno.

Sendo o magistério uma continuação do lar, visto como ocupação essencialmente feminina, desenvolveu-se como espaço para tornar aceita a profissionalização da mulher. A professora era considerada a segunda mãe dos alunos, criando possibilidades para a mulher exercer a sua função paralela aos afazeres domésticos, considerando que, trabalhando com crianças, ela não iria intervir ou atrapalhar as questões importantes da sociedade, que nesse caso, destinavam-se ao gênero masculino. O imaginário criado sobre a mulher também foi para dentro das escolas, percebem-se as discriminações sofridas pelas mulheres, dentro do espaço escolar, pois o cargo de chefia, sempre destinado aos homens, era ocupado por inspetores que nem sempre respeitavam a figura feminina e ainda existia o problema quanto ao local de trabalho, onde as professoras "sempre dóceis e dedicadas, eram enviadas aos piores lugares, às escolas mais distantes, onde eram maltratadas pelos "colonos ignorantes" e detestadas pelos pais dos alunos que não os queriam na escola por necessitar do seu trabalho na lavoura" (ALMEIDA, 1998, p. 140).

Nesse caso, o magistério primário foi uma profissão exercida em sua maioria por pessoas das classes subalternas. Outros defendem que a desvalorização do magistério deu-se pelo fato da feminização do mesmo, argumento este que pode ser refutado, pois quando exercido pelos homens era tido apenas como uma complementação da renda familiar, pois os professores tinham outras profissões e exerciam o magistério em horas vagas. Por último, há a questão levantada referente à "opressão exercida sobre as mulheres fez com que o trabalho por elas desempenhado fosse considerado também inferior".

ISBN: 978-85-61702-41-0

Considerações finais

Estudar a mulher permitiu-nos voltar ao passado e desmistificar imagens construídas sobre a formação feminina. Como também entender sua realidade no cotidiano da Primeira República, realidade esta, onde a mulher, "enclausurada na casa grande e nos sobrados, sufocada na sua personalidade, consagrava-se aos misteres da casa e ao cuidado dos filhos"(MANOEL, 1996, p. 22). Sempre presente na história da sociedade, desde as casas mais humildes até os casarões, ainda que na maioria das vezes ocultada pela voz do homem, a figura feminina foi objeto das imagens impostas sobre ela por uma cultura amalgamada pela doutrina católica e pelos positivistas. Como a Primeira República marcou um período de transição entre o novo e o velho na sociedade brasileira e provocando mudanças na esfera educacional, a mulher participou dessas mudanças, ainda que enclausurada pelas paredes dos ideários católicos e oligárquicos da sociedade republicana. Observamos dentro desse cenário que a história do magistério primário feminino brasileiro é, principalmente, uma "história de mulheres, de uma força invisível que lutou consciente e espontaneamente em defesa de suas crenças e de sua vontade" (ALMEIDA, 1998, p. 77). Acreditamos que, com tais mudanças, o desenvolvimento do espaço conquistado pelas mulheres possibilitou o seu próprio reconhecimento como ser político e social. O país necessitava experimentar o novo, e a modernidade exigia dele um olhar sobre o qual estava esquecida a educação feminina.

Ao verificarmos a trajetória da mulher na sociedade brasileira, constatamos a sua presença na formação primária como primeira conquista do seu reconhecimento social e profissional. E, ao mesmo tempo, entendemos as origens da feminização do ensino primário no Brasil, como também, compreendemos que foram nas instituições confessionais privadas que a professora primária recebeu sua formação, possibilitando, desta maneira, uma articulação entre o privado e o público.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. S. (1998). **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: EdUNESP.

AZEVEDO, F. (1971). **A cultura Brasileira**. 5ed São Paulo: Melhoramentos.

ISBN: 978-85-61702-41-0

BERMAN, M. (1986). **Tudo o que é sólido se desmancha no ar**: a aventura da **modernidade.** Trad. Carlos F. Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Cia das Letras.

CAMBI, F. (1999) **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP.

CARVALHO, J. M. (1990). A formação das almas: o imaginário da República do **Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras.

_____ (1989). **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3ed São Paulo: Companhia das Letras.

_____ (1999). **Pontos e Bordados: escritos de história e política.** Belo Horizonte: UFMG.

COSTA, E. V. (1985). Da Monarquia a República: momentos. 3ed. São Paulo: Brasiliense.

FARIA FILHO, L. M. (2000). **Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF.

INÁCIO FILHO, G. (2002). (**Escolas para mulheres no Triângulo Mineiro** (**1880-1960)**. In: ARAÚJO, J. C. S. & GATTI JÚNIOR, D. Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, p. 39-64. (Coleção Memória da Educação).

_____ (2003). **A monografia nos cursos de graduação**. 3ed Uberlândia: EdUFU.

LOPES, E. M. T. & GALVÃO, A. M. O. (2001). História da Educação. Rio de Janeiro: DP&A.

MANOEL, I. A. Igreja e Educação Feminina (1859-1910). Uma face do **conservadorismo.** São Paulo: EdUNESP, 1996.

NAGLE, J. (1974**). Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo, EPU, Ed. Da Universidade de São Paulo.

ISBN: 978-85-61702-41-0

NOSELLA, P. & BUFFA, E. (1996). **Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos**. São Carlos: EdUFSCar.

NOVAES, M. E. (1995). **Professora Primária: mestra ou tia?** 6ed São Paulo: Cortez.

RAGO, M. (1985**). Do cabaré ao lar: A utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930.** 3ed Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SAFFIOTI, H. I. B. (1976). **A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes.

SOUZA, R. S. (1998). Templos de Civilização: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: EDUNESP, 1998.

ISBN: 978-85-61702-41-0

RESSIGNIFICAÇÕES DAS APRENDIZAGENS DE GÊNERO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Ana Cristina Batista de Souza Rosa
anacrisrosa_rosa@hotmail.com

Francisca Jocineide da Costa e Silva;
jocineideufpb@gmail.com

Lígia Luís de Freitas
Universidade Federal da Paraíba
ligialfreitas@gmail.com

Resumo: Este texto tem por objetivo apresentar uma análise das ressignificações das aprendizagens de gênero de cursistas do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola após a conclusão da disciplina/módulo Gênero. Para composição dos dados escolheu-se uma atividade do curso em que se perguntou: Com relação às aprendizagens de gênero, o que mudou, ou tem mudado, a partir da participação neste curso? Obteve-se um total de 206 registros escritos no qual se utilizou a técnica de Bardin (2011) para as análises. Os resultados indicaram que a maioria dos/as cursistas apontou modificações em sua prática docente. Um segundo grupo destacou que o estudo do tema gênero contribuiu de alguma forma em sua vida pessoal ou profissional, mas não exemplificou como. Um terceiro grupo apresentou-se em processo de ressignificação por não aceitar algumas discussões referentes às questões de gênero, e por fim um quarto grupo de cursistas destacou que o curso proporcionou o empoderamento pessoal e profissional.
Palavras-chave: Aprendizagens de gênero, Formação docente, Empoderamento, Gênero e diversidade na escola.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise das ressignificações das aprendizagens de gênero de educadores/as que participaram do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), oferecido pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulheres e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) na modalidade virtual, ocorrido entre os anos de 2014 e 2015.

No decorrer deste estudo, pretende-se demonstrar como o curso GDE pôde proporcionar reflexões e mudanças críticas nas concepções de gênero de educadores/as e como essas mudanças, de acordo com as/os participantes, se refletiram na vida pessoal e profissional.

Pesquisas sobre a formação continuada de docentes por meio do GDE, em alguns estados brasileiros, revelam que o curso contribui para a promoção de reflexões que auxiliam na compreensão das questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e raça/etnia na escola (SILVA, 2013; KALSING, 2013; MAFALDO, BARBOSA, 2010).

Minella e Cabral (2009), ao analisarem a avaliação do GDE por tutores/as e cursistas que participaram do curso no Estado de Santa Catarina, identificaram que 91% dos/as professores/as cursistas que responderam ao questionário consideravam possível a aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso em situação pedagógica em sala de aula. Rohden (2009) ao fazer uma análise do curso piloto que aconteceu no período de maio a setembro de 2006 em seis estados brasileiros afirma que o curso cumpriu seu objetivo, ou seja, sensibilizou os/as professores/as para o tema em questão.

Esses dados nos mostram que o contato com a temática de gênero contribui para gerar mudanças nas práticas pedagógicas de docentes que por falta de conhecimento e reflexão acerca do tema, acabam reproduzindo e reforçando desigualdades de gênero no contexto escolar.

O corpus analítico utilizado aqui emergiu das atividades de cursistas realizadas na sétima semana da disciplina Gênero, período em que se propôs uma reflexão sobre o que havia mudado em suas concepções e percepções depois que estudaram a temática de gênero. Dessa forma, os dados que passaram pela análise de conteúdo de Bardin (2011) são experiências e reflexões pessoais dos/as cursistas do GDE.

A importância deste estudo se dá pela necessidade de analisarmos os impactos de formações de professores/as em gênero e diversidade, bem como,

ISBN: 978-85-61702-41-0

pela incipiência de estudos sobre o curso GDE que dêem visibilidade ao seu na prática pedagógica (SILVA; CARVALHO, 2015).

Gênero e Diversidade na Escola

A inserção da temática de gênero na educação está prevista no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015. Entretanto, já desde 2005, a Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres (SPM/PR) propôs o curso Gênero e Diversidade na Escola, para a formação continuada de educadores/as.

Seu projeto piloto foi desenvolvido pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o British Council. O objetivo do curso tem sido discutir questões relativas a gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, promovendo reflexões acerca destes temas (CARRARA, *et al*, 2011).

No Estado da Paraíba, o último curso de formação docente continuada *lato sensu* para professores/as em Gênero e Diversidade na Escola foi iniciado em junho de 2014 e concluído em dezembro de 2015. Sua grade curricular contou com sete módulos: Diversidade, Elaboração de Projeto Pedagógico, Relações Étnico-Raciais, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, e Metodologia de Projetos de Pesquisa, distribuídos em 360 horas-aulas, num período de 18 meses, cada módulo ocupando 8 semanas sucessivamente.

O GDE foi oferecido pelo NIPAM, através da UFPB Virtual, para mais de 300 cursistas de seis municípios do Estado da Paraíba: João Pessoa, Cabedelo, Pitimbu, Areia, Alagoa Grande e Araruna. (GDE/NIPAM, 2014). O curso contou com um número de 342 matrículas e de 146 concluintes.

Portanto, o estudo da temática de gênero por educadores/as numa sociedade marcada por relações desiguais entre homens e mulheres é pertinente, principalmente porque muitas vezes, a escola colabora com a produção/reprodução dessas relações sociais desiguais, ao educar meninos e meninas de formas distintas.

Procedimentos e resultados

Durante o módulo gênero, os/as cursistas tiveram a oportunidade de refletirem sobre o tema a partir de diferentes enfoques, a cada semana. Na primeira semana foram trabalhadas suas aprendizagens de gênero ao longo da vida. Na

ISBN: 978-85-61702-41-0

segunda semana foi introduzido o conceito de gênero por meio da leitura de alguns/mas teóricos/as e reflexões sobre as desigualdades de gênero presentes na sociedade. Na terceira semana realizou-se um estudo sobre o movimento feminista através da leitura de textos e vídeos sobre o tema.

Na quarta semana os/as cursistas se debruçaram sobre a questão de gênero na adolescência. Na atividade da quinta semana discutiu-se um tema polêmico em nosso contexto social, o aborto. Durante a sexta semana, as atividades focaram no estudo da violência de gênero.

Na sétima semana estimulou-se o grupo a identificar as mudanças com relação às aprendizagens de gênero que foram sendo sedimentadas ao longo das semanas anteriores, bem como a perceber de que forma essas mudanças se refletiam nas suas vidas e, principalmente, nas suas práticas pedagógicas. Na oitava e última semana propôs-se colocar em evidência, mulheres que fizeram história, ora transgredindo e ensinando a transgredir os padrões sociais de masculinidades e feminidades, ora lutando pelos direitos de todo/as.

Neste trabalho priorizamos a atividade solicitada na semana 7, na qual os/as cursistas tinham que responder a seguinte questão: Com relação às aprendizagens de gênero, o que mudou, ou tem mudado, a partir da participação neste curso? Registrou-se 206 arquivos com as respostas, sendo 163 de mulheres e 43 homens. Os/as docentes foram identificados aqui como P (significando professor/a) uma sequência numérica e as letras M (masculino) e F (feminino), exemplo: P001F.

Realizou-se o backup de todos os textos enviados e utilizou-se a análise de conteúdo no tratamento dos dados que consiste em:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A partir de várias leituras, os registros foram classificados em quatro categorias:

Categoria 1 - Empoderamento pessoal – todos os registros que apontaram assimilação do conceito de gênero e enfatizaram mudanças no âmbito pessoal e profissional duradouro, não necessariamente apresentando exemplos práticos;

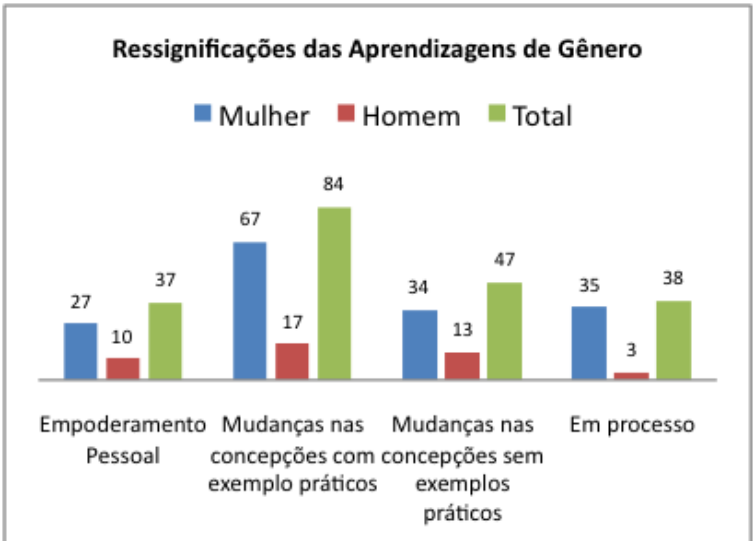
ISBN: 978-85-61702-41-0

Categoria 2 - Mudanças nas concepções e práticas – os registros em que os/as cursistas demonstraram assimilação do conceito de gênero e exemplificaram as mudanças em suas práticas, seja no local de trabalho ou em outros contextos;

Categoria 3 - Mudança nas concepções sem exemplo prático – os registros em que destacaram as aprendizagens do conceito de gênero e sua importância para a mudança na prática, mas não exemplificaram as transformações;

Categoria 4 - Em processo – reproduzem o conceito de gênero, mas não colocam em prática e nem concordam com algumas ideias que perpassam o gênero.

O gráfico a seguir detalha os registros em número de cada categoria:



Fonte: Construção das autoras

Sendo a maioria do público feminino, seus registros foram superiores. Entre homens e mulheres percebemos que os maiores registros referiram-se a categoria 2 - mudanças práticas. Na categoria 4 - Em processo, a diferença de registros entre homens e mulheres foi superior as demais categorias. Chamou nossa atenção uma quantidade considerável de homens afirmando seu Empoderamento pessoal, o que leva-nos a concluir que eles podem juntar-se às lutas em favor da equidade de gênero majoritariamente ocupadas pelo público feminino.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Ressignificação das aprendizagens de gênero: o que mudou?

Reiteramos que a análise das mudanças e permanências nas aprendizagens de gênero toma como suporte as reflexões e autoavaliações dos/as cursistas sobre si mesmos/as e sobre suas vivências pessoais e profissionais.

A proposta do GDE é contribuir para a igualdade de direitos e valorização das diferenças entre as pessoas, sem distinção de sexo, raça, orientação sexual, cultura, religião ou condição social. Tal proposta deve contribuir para que os/as cursistas estejam qualificados para colaborar com a eliminação de todas as formas de exclusão, colaborando com a promoção da inclusão social de todas as pessoas e, consequentemente, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva. Candau *et al* (2013, p. 36) afirmam essa diretriz do curso quando ressaltam que "é necessário o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam".

Para que haja mudanças nas escolas é imprescindível que os/as professores/as se identifiquem dentro desse processo de formação, para assim assumir o papel de agente sociocultural e político que, segundo Candau *et al*,

> ...tem uma missão pedagógica dupla: por um lado, deverá analisar a maneira como a produção cultural se organiza no âmbito das relações assimétricas de poder na escola (por exemplo, textos didáticos, currículos, programas, políticas e práticas educacionais etc.); por outro, é necessário que desenvolva estratégias que contribuam para a formação da cidadania e que estimulem a participação nos movimentos sociais voltados para a transformação da realidade em espaços de construção democrática com justiça social (CANDAU et al, 2013, p. 51).

A partir de uma formação que os/as faça conhecer o processo histórico e cultural que permitiu a exclusão de determinadas pessoas, grupos sociais e culturas, priorizando outras, é que os/as professores/as serão capazes de identificar práticas de exclusão e se posicionarem criticamente diante das mesmas.

Em 37 registros (27 de mulheres e 10 homens) percebeu-se mais do que aprendizagens e mudanças nas concepções e práticas pedagógicas, identificou-se empoderamento pessoal adquirido com a passagem pelo curso:

ISBN: 978-85-61702-41-0

> *A disciplina sobre Gênero me deu base, confiança e coragem para que eu pudesse de fato me fazer notória como alguém lésbica, casada, responsável e profissional, com o objetivo de ensinar e educar através do respeito mútuo, relação professora/aluno/a. Tive a ousadia de colocar nas minhas redes sociais como whatsapp e instagram, entre outras, fotos minhas e de minha esposa no perfil onde está a maioria dos professores da escola da qual faço parte. Não mais me "escondo", nunca fui de expor minha vida pessoal, porém nesse contexto de quebra de paradigma, percebi a necessidade para que pudesse dar início talvez a alguma transformação dentro do meu ambiente de trabalho. E tudo isso só foi possível porque a cada momento em que ia aprendendo sobre gênero, mais me dava vontade de poder fazer parte dessa transformação (P156F).*
>
> *Este curso mudou completamente a minha vida, pois sou casada com um homem machista, que acha que pode tudo e mulher de "casa" tem de aceitar as normas masculinas, e pronto. Hoje penso diferente, conheci meus direitos, vejo o mundo diferente sem muito preconceito, o qual me fez cativa de uma vida sem direitos. Com minha mudança de pensamento vou poder ensinar as pessoas a mudarem o modo de pensar e viver (P065F).*

Empoderar-se é ponto de partida para mudanças concretas na própria vida. Conhecer-se e aceitar-se é fator primordial para transformações a longo prazo.

Para um total de 84 cursistas (67 mulheres e 17 homens) as aprendizagens de gênero trouxeram mudanças em suas concepções, bem como, tem promovido transformações em suas práticas pedagógicas, fazendo emergir uma postura ativa na construção da igualdade de gênero entre meninos e meninas, através de brinquedos e brincadeiras, com o uso da linguagem, na promoção da discussão da temática com outros/as profissionais no ambiente de trabalho, por meio de palestras sobre o tema ou sua inserção em planejamentos:

> *Através dos estudos de gênero eu cresci como ser humano, mudaram meus conceitos e modos de ver e conviver com as diferenças, tenho usado meus conhecimentos para fazer a diferença. Tenho trabalhado alguns conceitos de inclusão sem distinção de gênero, buscando sempre a equidade e a igualdade sem discriminação e sem preconceito, tentando fazer com que as pessoas também se*

ISBN: 978-85-61702-41-0

> *conscientizem que precisamos ensinar aos noss@s filh@s, alun@s e educadores em geral que as diferenças existem para ser respeitadas, que somos todos iguais, somos todos seres humanos (P062F).*
> *Como professor, sei que venho sendo visto pela maioria como um cara legal, aberto, que sempre busca valorizar e respeitar aquele (a) aluno (a) que pinta o cabelo, que curte determinado tipo de música, que gosta ou não de esportes, que segue ou não uma religião, que gosta de mim ou não. Dedico todo esse resultado que venho tendo em minha relação com a sala de aula, com a contribuição que o GDE vem concedendo, me transformando cada vez mais em um homem sem preconceito sobre gênero, etnia e outros fatores (P086M).*

Esses relatos confirmam a importância da discussão de gênero na formação docente, principalmente, porque nos permitem perceber que as mudanças no campo pessoal acabam influenciando na construção de práticas profissionais que buscam a valorização das igualdades de gênero.

Sobre a categoria *Mudanças sem exemplos práticos*, registrou-se 47 respostas (34 mulheres e 13 homens), afirmando que os conhecimentos adquiridos na disciplina Gênero provocaram mudanças na forma de pensar o conceito de gênero, nas relações sociais entre homens e mulheres e na questão da sexualidade, contribuindo para uma constante reflexão sobre a própria prática pedagógica, porém não apontando uma intervenção nesta:

> *Lembro-me que brincava com meus amigos, dizendo que abriria uma escola para homossexuais aprenderem a se comportar em público. A única finalidade dessa escola era fazer os homens não se comportarem como mulheres e/ou as mulheres não se comportarem como os homens. Hoje consigo compreender que esses grupos foram todos muito oprimidos e que meu papel é formar pessoas que entendam que nós todos devemos ter as mesmas oportunidades, independente de escolhas, condições, características (P080M).*
> *As aprendizagens obtidas neste curso me proporcionaram um forte embasamento teórico, assim como muita prática, visto que não tinha muito conhecimento, e desta maneira saber lidar com situações que até então as considerava de certa forma como normais e hoje as vejo com outros olhos, podendo ajudar alunos e alunas*

ISBN: 978-85-61702-41-0

> *a saberem se aceitar como são, visto que essa tem sido uma forte dificuldade nas nossas escolas, pois a atitude de muitos professores e professoras acaba por se tornar preconceituosa, e mesmo que involuntárias acabam por fortalecer os preconceitos e discriminações (P102F).*

Essas últimas falas indicam a aprendizagem do conceito e a necessidade de mudança, mas não apontam de fato para um empoderamento que gere mudança na prática, muito menos percepção das transformações que o trabalho pode trazer.

Na categoria *Em processo* computou-se 38 cursistas (35 mulheres e 3 homens) que relataram que aprenderam e modificaram muitas concepções preconceituosas e discriminatórias, mas ainda se encontram em processo de mudança:

> *...procuro aconselhar, a incentivar em sala de aula o respeito, a aceitação, a interação com todos os alunos (as), já conversei e ajudei alunos (as) e suas famílias, mas quando eu pensei em por acaso ter um filho (a) e ele (a) escolhesse ser diferente do "padrão" em que eu fui criada, eu fiquei preocupada. Então acredito que tenho muito o que mudar na minha vida pessoal e familiar... (P164F)*
>
> *Com relação a minha prática docente estou na medida do possível tentando mudar alguns conceitos que ainda estão muito preso a minha formação, e aprendendo a lidar melhor com situações que são ditas como "não normais" em relação aos padrões estabelecidos (P201F).*

Na fala de (P164F) fica perceptível que é mais fácil aceitar o outro quando esse outro não sou eu, ou está distante de mim. A dificuldade em lidar com a diferença ou, como P201F disse, com os/as "não normais" faz parte do próprio processo de compreensão da diferença, como algo anormal, que deve ser evitado. Louro (2013, p. 48) afirma que "é possível avançar de uma perspectiva de 'contemplação, reconhecimento ou aceitação das diferenças' para outra, que permite examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas". Ou seja, essas cursistas ainda podem entender como os processos de exclusão social são histórica e culturalmente construídos em torno dos diferentes sujeitos, desnaturalizando os padrões de normalidade estabelecidos.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Nos seus registros, os/as cursistas mostraram que as aprendizagens de gênero exerceram forte influência e repercussão em suas vidas. Ressignificar essas aprendizagens é um desafio constante, pois consiste na desconstrução de práticas, *habitus* (BOURDIEU, 2007) construídos e sedimentados ao longo de suas vidas.

Contudo, os relatos revelam que o curso e, em especial, a disciplina Gênero contribuiu para mudanças significativas tanto no plano pessoal, quanto na atuação profissional dos/as participantes. Nesse sentido, pode-se dizer que o processo de formação contribuiu para desmistificar verdades absolutas, possibilitando aos/às cursistas uma ressignificação de si mesmos/as e de suas subjetividades, enquanto sujeitos de direito, mesmo para aqueles/as nos quais essas mudanças se encontram em processo.

Considerações finais

Esta pesquisa analisou as ressignificações das aprendizagens de gênero de 206 cursistas do curso de Especialização em GDE, após as intervenções pedagógicas do módulo Gênero.

Por meio das atividades dos/as cursistas, foi possível analisar os impactos que uma formação docente continuada pode provocar na reconfiguração da identidade do/a professor/a e na mudança da prática pedagógica na direção da inclusão e da equidade. Ao estudarem e reflexionarem sobre temáticas relacionadas às questões de gênero, os/as cursistas puderam estabelecer uma visão crítica sobre o processo de construção social e histórica de masculinidades e feminidades, de maneira à desconstruir crenças e valores fundamentados em preconceitos e estereótipos transmitidos historicamente como verdades absolutas.

Na categoria *Empoderamento*, os relatos descreviam a transformação pessoal e profissional no que concerne ao trato consigo e com os demais, principalmente a afirmativa de valorização pessoal. Outros relatos mostraram um amadurecimento das concepções de gênero, igualdade e, sobretudo, respeito, o que pode proporcionar engajamento na luta pela equidade em todos os espaços sociais. Enfatizaram sobre como aprenderam a reproduzir as construções gendradas, a fim de garantirem sua pertença em seus grupos; outras/as afirmaram ter atravessado as fronteiras “mas sem argumento qualificado”, e agora sentem-se seguros/as para sua expressão.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Evitar e desconstruir a linguagem sexista, promover a co-educação por meio de grupos de trabalho, dinâmicas e brincadeiras pedagógicas; problematizar situações de preconceito e discriminação de gênero, sexualidade e raça são algumas das ações que podem contribuir para diminuir as desigualdades de gênero, orientação sexual e raça/etnia em nossa sociedade. Algumas dessas práticas foram identificadas nas falas dos/as cursistas na categoria *Mudanças práticas,* na qual houve relatos de intervenções pontuais e/ou sistemáticas e planejadas diante de situações de preconceito e discriminação; discussão do tema nos planejamentos; e a promoção de atividades entre discentes sem estereótipos de gênero.

A categoria *Mudanças sem exemplos práticos* se caracterizou pelos/as docentes afirmarem a importância da aprendizagem de gênero para as transformações sociais no que concerne à igualdade, porém não apresentaram alterações concretas em suas práticas, ou afirmaram querer trabalhar em um futuro indeterminado em seus atuais locais de trabalho, também sem sugestão de como este trabalho se daria. Enfatizaram ainda que as discussões proporcionaram um olhar crítico sobre os preconceitos e estereótipos, além do reconhecimento e respeito da/pela diversidade, destacando que o curso deu condições teóricas e práticas para futuras mudanças.

Na última categoria, *Em processo*, observou-se que os/as cursistas afirmaram a importância de estudar gênero, e que aprenderam a ser tolerantes em algumas situações, por exemplo, acerca da orientação sexual, mas em outras, a exemplo do aborto, ainda não conseguiram modificar suas concepções. Também houveram registros que apenas fizeram uma explanação e/ou revisão dos conteúdos estudados no módulo reproduzindo o conceito de gênero, sem apontar ressignificações. A maioria justificou seu posicionamento pelas aprendizagens que recebeu ao longo da vida, embasadas principalmente numa visão cristã.

O acompanhamento das atividades realizadas pelos/as docentes no decorrer do curso revelou que a maioria teve uma educação dicotômica, ou seja, fundamentada dentro de padrões de masculinidades e feminilidades, o que levou muitos/as a reproduzirem tal modelo, visto como natural, na sua vida pessoal e na prática profissional. Também foi possível observar que alguns/mas cursistas apesar de não concordarem e não se identificarem com os papéis sociais estabelecidos para homens e mulheres sofreram diante da pressão social para se encaixarem em um estereótipo de gênero.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A negação das diferenças em nossa sociedade faz com que muitas pessoas não assumam suas identidades. Ao contrário disso, elas se escondem para se protegerem da exclusão presente em vários contextos sociais, onde o/a diferente é tratado/a como anormal, inferior, irregular e inaceitável. Noutra direção, a disciplina Gênero contribuiu para que alguns/mas docentes assumissem suas identidades e desenvolvessem uma autoestima positiva que, de acordo com Freire, é:

> Assumir-se como pessoa com individualidade, como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se muitas vezes como objeto. Assumir-se não significa excluir os outros. É o reconhecimento da alteridade do não eu, do outro, que nos permite assumir com radicalidade nosso próprio eu (FREIRE, 2007, p. 41).

Quantos/as docentes escondem sua orientação sexual, por temerem ser motivo de chacotas e exclusão dentro do ambiente de trabalho? O que falta para que esses/as profissionais se assumam e atuem como agentes políticos?

Considera-se por fim que o curso GDE realizado no Estado da Paraíba provocou transformações nas concepções dos/as cursistas, que perceberam a necessidade de mudança nos seus discursos e nas suas práticas, por isso ressaltaram sua importância para a promoção da inclusão, para o respeito à diversidade na escola e, principalmente, para o combate às diversas formas de desigualdades, sobretudo entre homens e mulheres.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 5.ed. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand. Rio de Janeiro, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CANDAU, Vera Maria, PAULO, Iliana, ANDRADE, Marcelo, LUCINDA, Maria da Consolação, SACAVINO, Susana, AMORIM Viviane. **Educação em direitos humanos e formação de professore (as**). São Paulo: Cortez, 2013

ISBN: 978-85-61702-41-0

CARRARA, Sergio, BARRETO, Andreia; ARAUJO, Leila, DACACH Solange, PEREIRA, Maria Elisabete; LEITE, Vanessa (Orgs.). **Gênero e Diversidade na Escola**: Trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GDE/NIPAM. **Relatório parcial do GDE**. João Pessoa: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

KALSING**,** V. S. S. **Gênero e Diversidade na escola**: impactos e mudanças na prática docente. Fazendo Gênero 10: 2013. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384953181_ARQUIVO_VeraSimoneSchaeferKalsing.pdf. Acesso em: 03/04/2015.

LOURO. Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9.ed. Petrópolis, Vozes, 2013

MAFALDO, N. M. M.; SILVA, E. M. L. da; BARBOSA, L. C. **Quem sou eu mulher educadora?** Análise de memoriais das cursistas do GDE na Paraíba. Fazendo gênero 9: 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/simposio/view?ID_SIMPOSIO=224&impressao>. Acesso em: 03/04/2015.

MINELLA, Luzinete Simões. CABRAL, Carla Giovana. **Entre olhares e lugares**: uma avaliação da formação em gênero e diversidade na escola por tutor@s e cursistas. In: _____ (Orgs.) Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola. Florianópolis: Ed Mulheres, 2009. págs. 17-38.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39. N. 136. P. 157-174. Jan/abr, 2009.

SILVA, Daiane Lins da, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Mapeando produções científicas sobre uma política de formação de professores (as): gênero e diversidade na escola – GDE**. In: VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas

ISBN: 978-85-61702-41-0

Curriculares. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares, 2015. UFPB. (Arquivo pessoal)

SILVA, S. M. P. da. **Gênero e Sexualidade na Formação Docente Continuada e nos espaços escolares**: uma análise do Curso GDE na UFMA. Fazendo Gênero 10: 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386769269_ARQUIVO_SirleneSilva.pdf.> Acesso em: 03/04/2015.

ISBN: 978-85-61702-41-0

GÊNERO E SERVIÇO SOCIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJETO ÉTICO POLÍTICO

Andréa Pacheco de Mesquita;
Universidade Federal de Alagoas – UFAL;
dandreapacheco@yahoo.com.br;

Maria Olivia da Silva Monteiro
Universidade Federal de Alagoas – UFAL;
olivia-m@bol.com.br

Resumo: O presente texto traz alguns elementos para a discussão da simbiose capitalismo-patriarcado e como são estruturadas as relações de gênero na sociedade capitalista debatendo as consequências para a/o Assistente Social. Dentro desta questão, faz-se necessário aprofundar as questões teóricas, bem como entender o serviço social enquanto uma profissão situada dentro da divisão sexual e social do trabalho. A/o profissional não só trabalha com as questões de gênero expressa nas desigualdades entre homens e mulheres usuárias dos serviços, mas também com as próprias contradições do seu cotidiano de ser mulher, assistente social, trabalhadora e socialmente situada numa relação de subalternidade.
Palavras-chave: Gênero, Patriarcado, Serviço Social, Projeto Ético-Político.

ISBN: 978-85-61702-41-0

1. Introduzindo o debate

O presente artigo visa realizar uma discussão acerca da importância das questões de gênero no interior da profissão, uma vez que, o nosso Projeto Ético-Político coloca como horizonte a emancipação humana. É impossível pensar a emancipação humana deixando de fora mais da metade da humanidade – as mulheres que historicamente foram negligenciadas de seus direitos sociais, políticos, econômicos e culturais. A lógica androcêntrica da sociedade teve e ainda tem como modelo "um homem universal", branco, rico, jovem e heterossexual. Colocando de fora do acesso à cidadania todos aqueles que não se encaixem neste modelo, entre eles as mulheres.

É a partir de uma cidadania limitada e que reduz as mulheres a sua condição de mãe e esposa que a história tem deixado de fora as mulheres. É neste processo que as mulheres carregam as marcas de uma "herança da natureza", o qual impõe às mulheres "deveres biológicos" no âmbito da reprodução para que estas sigam o ciclo esperado para o sexo feminino. É sob estas características "tidas como naturais" que se produz e reproduz o "ser homem" e o "ser mulher" como construções históricas que tem de um lado, uma materialidade (produção econômica) – a divisão sexual do trabalho e de outro uma base cultural (produção ideológica) – relações socais que se constroem a partir do sexo, definindo o que são "coisas de meninos" e o que são "coisas de meninas". É nesta construção social que são produzidas e reproduzidas as subjetividades femininas como "um ser que nasceu para os outros" que carrega em si a fragilidade, a intuição, a abnegação, a docilidade, a sensibilidade, o cuidado e por isso tem uma "vocação" para as profissões ditas femininas, porque exigem estas características. E o serviço social surge exigindo este perfil de "uma mãe social" – a cuidadora do povo, preocupada com os pobres, doentes, idosos, crianças.

A pesar de essa ser a imagem do serviço social desde o seu surgimento: uma profissão feminina, o serviço social esteve sempre associado à imagem de sua ligação com as doutrinas religiosas (moralidade da questão social) e sua ligação com a classe burguesa e deixou de lado a sua constituição como uma profissão de e para mulheres. Resgatar o significado do serviço social enquanto uma profissão de e para mulheres é fundamental para que possamos entender as subalternidades da profissão e romper a cegueira de gênero ainda tão presente no cotidiano das assistentes sociais tanto em suas vidas subjetivas, quanto em suas dinâmicas profissionais inscritas na divisão social, técnica e sexual do trabalho.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Neste sentido, pretendo levantar algumas discussões necessárias para que possamos romper esta cegueira de gênero e caminhar na direção do projeto ético-político que define em seus princípios a igualdade, a liberdade, e equidade. O que requer a necessidade de uma aproximação com os movimentos feministas com o objetivo de construir alianças estratégicas na superação das desigualdades de gênero. Ao longo da história estes princípios foram válidos para os homens, contudo as mulheres sempre estiveram de fora, o que levou a um amplo movimento de lutas feministas e de mulheres buscando garantir os direitos humanos das mulheres, ou seja, a igualdade entre os sexos.

2. Surgimento e consolidação do Serviço Social como uma profissão de mulheres e para mulheres

A separação entre o público e o privado foi se materializando a partir das diretrizes definidas pela perspectiva liberal, e que teve contornos bem definidos nas estruturas sociais. Ao longo da história, a mulher foi confinada nos espaços privados, domésticos em que cabia a ela exclusivamente o papel de mãe, esposa e dona de casa e aos homens o papel de provedor, "chefe de família" – que faz deles detentores quase que exclusivos dos espaços públicos (de trabalho e poder). De forma, bastante incipiente as mulheres são chamadas a realizar alguns trabalhos que significam a extensão dos serviços realizados no âmbito doméstico: neste sentido, o cuidado, que deixa de ser exclusivo com os familiares e passa a ser realizado com os doentes, os necessitados, os carentes, os pobres. É sob o reforço de características instituídas como femininas (docilidade, sensibilidade, abnegação, maternidade) que se estrutura o serviço social como uma "profissão feminina" para realizar o "cuidado" com as pessoas necessitadas de nossa sociedade.

A nossa profissão emerge pela necessidade do Estado de implementar políticas sociais para atender de forma imediata e superficial os interesses das classes subalternas como forma de amenizar os conflitos de classe e consequentemente atender a necessidade do capital em controlar a pauperização crescente da força de trabalho. Assim, o serviço social tem sua origem como um ser tricéfalo, ou seja, que tem três cabeças o qual sustentam a sua criação: a igreja, o Estado e a burguesia.

Nesse momento, o Serviço Social ainda é um projeto embrionário de intervenção profissional. Apresenta-se como estratégia de qualificação do laicato da igreja católica que, no contexto do desenvolvimento urbano, vinha ampliando

ISBN: 978-85-61702-41-0

sua ação caritativa aos mais necessitados, para o desenvolvimento de uma prática ideológica junto aos trabalhadores urbanos e suas famílias. Procura-se, com isso, atender ao imperativo da justiça e da caridade.

É dentro desta perspectiva que o Serviço Social irá se consolidar como uma profissão que tem uma "imagem do feminino", carregado de fortes traços confessionais e configurando-se no âmbito da "vocação" e missão de "servir ao próximo" numa adequação às funções historicamente atribuídas a mulher.

> O Assistente Social deveria assim, ser uma pessoa da mais íntegra formação moral, que a um sólido preparo técnico alie o desinteresse pessoal, uma grande capacidade de devotamento e sentimento de amor ao próximo; deve ser realmente solicitada pela situação penosa de seus irmãos, pelas injustiças sociais, pela ignorância, pela miséria, e a esta solicitação devem corresponder as qualidades pessoais de inteligência e vontade. Deve ser dotada de tantas outras qualidades inatas [...]: devotamento, critério, senso prático, desprendimento, modéstia, simplicidade, comunicatividade, bom humor, calma, sociabilidade, trato fácil e espontâneo, saber conquistar a simpatia, saber influenciar e convencer, etc. (IAMAMOTO & CARVALHO, 1982, p.221)

Estas características apontam a docilidade, meiguice, compaixão, servidão, convencimento e acolhimento como forma de envolver a classe trabalhadora para controlar os conflitos sociais. Uma profissão diretamente ligada à família, à criança, ao adolescente, ao idoso, aos pobres de uma maneira geral. A Igreja católica trata a questão social como um problema moral, de desunião entre as classes sociais antagônicas (burguesia e proletariado). Sendo assim, os profissionais relacionam os desajustes sociais como problemas familiares, falta de amor ao próximo e a Deus como é colocado nas Encíclicas Papais Rerum Novarum[1] e Quadragéssimo Anno[2]. Desta forma, o capital se apropria da construção social da mulher para atenuar os conflitos sociais:

> As intervenções junto à classe trabalhadora eram realizadas pelas mulheres, que, de acordo com as idealizações correntes, tinham

1 Enciclíca divulgada por Leão XIII em 15 de maio de 1891.

2 Encíclica divulgada por Pio XI em 15 de maio de 1931.

ISBN: 978-85-61702-41-0

> a 'vocação natural' para as tarefas educativas e caridosas [...]. A mulher é feita para compreender e ajudar. Dotada de grande paciência, ocupa-se eficazmente de seres fracos, das crianças, dos doentes. A sensibilidade torna-a amável e compassiva. (KHIEL apud VELOSO, 2001, p.81)

Essa "feminização" do Serviço Social articula-se diretamente com o seu conservadorismo: reforçando e sendo reforçado por ele no intuito de atender aos interesses da classe dominante.

Neste sentido a "questão de gênero" – desigualdade entre homens e mulheres apropriadas pelo capitalismo, além de ser uma das expressões da questão social é também utilizada por ele para enfrentar a questão social através da preservação da ordem moral e social.

A relação serviço social e o sexo feminino está diretamente relacionado aos interesses do capital em fundar uma profissão que atenuasse os conflitos sociais, intervindo diretamente na família como forma de disseminar a ideologia capitalista, ou seja, colocar na classe trabalhadora, como diz Martinelli, "o modo burguês de pensar". Assim esta profissional entraria no mercado de trabalho desempenhando suas funções tradicionais de mãe e dona de casa. Reforçando um papel historicamente atribuído a mulher como responsável pelo espaço privado, doméstico.

O traço feminino da profissão tem uma clara manifestação das desigualdades de gênero ao passo que reforça a lógica de que cabe às mulheres desempenhar atividades ligadas à ajuda (assistencialismo) e a educação da sociedade se revela a idealização de uma "vocação natural" da mulher para essas tarefas como forma de manutenção da ordem moral e social como foi defendido na tese apresentada no Congresso do Centro Dom Vital pelo CEAS:

> Não somente é justificável a ação feminina social como ainda é indispensável [...] não tem a mulher, na sociedade a missão de educar? Imaginem a restauração da família sem a cooperação da mulher: a remodelação da mentalidade, de hábitos e de costumes que irão depois influenciar na economia e nas leis do país, tem de ser, toda ela, trabalho de mulher, em qualquer classe da sociedade. (IAMAMOTO & CARVALHO, 1982, p. 172)

Esse caráter doutrinário e ideológico da profissão não só reforça a desigualdade de gênero, mas demonstra a adesão clara ao projeto societário capitalista

ISBN: 978-85-61702-41-0

assumindo a função de "socializar o modo capitalista de pensar" junto à classe trabalhadora (Martinelli, 2001, p.104).

Como analisa Iamamoto & Carvalho (1982), essa perspectiva de reprodução do controle social e legitimação da estrutura social é a marca da ação profissional das pioneiras do serviço social que pautadas na doutrina social da igreja substitui a análise da realidade e a prática social para enfrentar a questão social por uma apreensão moral dos fenômenos sociais. O que contribui através do discurso da neutralidade, da caridade e da espiritualidade a lógica da utilidade social de servir ao próximo e de fazer o bem obscurecendo a adesão ao projeto da classe dominante.

Percebemos que esta "mística romântica de vocação de servir" (IAMAMOTO & CARVALHO, op cit., p.230) é a base de constituição da questão de gênero que cai como uma luva – no processo de institucionalização do serviço social - aos interesses do grande capital em atenuar os conflitos sociais e preservar os papéis sociais historicamente atribuídos ao sexo feminino e masculino.

Neste sentido, o serviço social foi se constituindo como um espaço profissional feminino, uma vez que ele produz e é produzido pelas desigualdades de gênero reforçando o seu "papel social" a partir de uma prática profissional que é extensão de suas funções domésticas. O que se demandava como "vocação" – fragilidade, abnegação, intuição, docilidade, sensibilidade, cuidado como imagem do feminino nada mais é do que a reprodução de uma subjetividade feminina pautada na lógica de um ser que nasceu para servir aos outros. Esta "vocação" das mulheres está relacionada não as demandas inatas, biológicas e naturais, mas sim os ensinamentos que as mulheres aprenderam ao longo da vida. Há uma construção identitária do ser mulher, condicionada historicamente e socialmente. Como diz Saffioti, "a representação é a subjetivação da objetividade que, na condição de mola propulsora da ação, volta para o mundo da objetividade" (2000, p.74). Ou seja, a materialidade da vida não se separa do seu significado, assim, as "escolhas" profissionais que são realizadas por indivíduos historicamente determinados estão ligadas às construções sociais feitas a partir das relações de gênero.

É neste sentido, que se torna fundamental entender a separação do público versus privado, e analisar o patriarcado como uma categoria fundamental para compreender as relações sociais advindas da sociedade capitalista. Por que é em meio às contradições de um capitalismo que se moderniza e um conservadorismo que se atualiza, reproduzindo velhas formas de dominação de classe, de gênero e de raça/etnia. O que caminha na contramão do nosso projeto ético político.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A nossa tarefa se constitui em dois momentos entrelaçados: resgatar a dívida teórica que o serviço social tem com as discussões sobre mulher, gênero e patriarcado e buscar elucidar as direções para o trabalho com recorte de gênero, que a luz do Projeto Ético Político possa contribuir de forma efetiva para transformar as relações de dominação e opressão que estão presentes no cotidiano profissional e pessoal.

3. As desigualdades de Gênero e o Projeto Ético-Político: encontros e desencontros

O Serviço Social enquanto uma profissão interventiva trabalha com questões imediatas e questões mediatas. Sendo assim, ao passo que ele recebe as demandas imediatas que necessitam de respostas urgentes faz-se necessário o profissional pensar a sua prática para além do imediato, ou seja, transformar as demandas encontradas no cotidiano em projetos de intervenção que ultrapasse aquela realidade posta. Como bem coloca Yasbeck, "No decurso de sua trajetória, o Serviço Social [...] vai construindo referência que expressam sua identidade profissional, derivadas do modo de inserção objetiva da profissão nas relações sociais e de seu modo de pensar e efetivar o exercício profissional" (1999, p.94).

A (o) Assistente Social vai intervir no cotidiano das populações subalternas. Uma prática profissional heterogênea, imediata e superficial. É heterogênea porque é uma prática que vai responder aos fatos, acontecimentos e as mais diferenciadas demandas da classe subalternizada. É imediata por que age em cima de questões urgentes, ou seja, tem que dar respostas aos problemas que acontecem no cotidiano da população. É superficial porque diante de tantas demandas (heterogênea e imediata) acaba por não ir à raiz dos problemas, mais sim buscar soluções urgentes e muitas vezes paliativas para resolver os problemas sociais.

Contudo, é sabido que uma prática profissional não pode ficar restrita as questões imediatas. É necessário transformar essas demandas sociais em demandas profissionais, ou seja, suspender o cotidiano através do processo de reflexão e conhecimento aprofundado das questões para que então possamos desenvolver uma prática profissional comprometida com os (as) usuários (as).

É nesta perspectiva que se estrutura o projeto ético-político que tem como horizonte uma prática profissional articulada a um projeto societário não capitalista. A semente da construção coletiva deste Projeto está no processo de

ISBN: 978-85-61702-41-0

renovação profissional do Serviço Social, o qual assume a crítica ao caráter conservador da prática profissional no Brasil.

É na década de 1960 que a denúncia do conservadorismo no Serviço Social começava a emergir. Contudo, é na passagem dos anos 1970 e 1980 que esta problematização assume patamares diferenciados, na medida em que coincide com a crise da ditadura militar brasileira – exercida desde abril de 1964.

A primeira metade dos anos de 1970 assistiu a irrupção, na superfície da vida social brasileira, de demandas democráticas e populares largamente reprimidas, as lutas pela democratização do país adquirem visibilidade política, que se gestou o solo histórico, o terreno vivo, e tornou possível uma abrangente, profunda e plural renovação do Serviço Social.

O grande marco histórico do novo período que se abre para o Serviço Social foi o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS em 1979, conhecido como o "Congresso da Virada", pelo seu caráter contestador e representativo da vontade política de transformação da profissão e de interferência nos destinos da sociedade brasileira.

Esse Congresso, a princípio, em sua organização nada sugeria de inovador e crítico quanto aos desafios da conjuntura do país, muito embora o seu tema geral fosse: "Serviço Social e Política Social" não propunha nenhuma critica a realidade social, política, econômica o cultural do país. Ao contrário, reforçava o poder ditatorial dos militares. O exemplo concreto é a presença na comissão de honra do CBAS, o Presidente da República General João Batista Figueiredo, vários ministros e o Governador de São Paulo Paulo Maluf, todos eles personagens da autocracia burguesa instaurada no Brasil. Porém, a histórica reação do plenário expressou um novo momento e uma nova proposta que as entidades da categoria preconizaram [...] [foram exigidos] várias e significativas mudanças na condução e dinâmica dos trabalhados do CBAS, a partir da discussão do equívoco e autoritarismo da comissão organizadora com ampla e vibrante adesão dos Assistentes Sociais participantes [...]. Este evento foi de grande importância pelo ato simbólico que destituiu a Comissão de Honra do Congresso, que na verdade, segundo as participantes só desonrava pelo fato de contar com a presença de autoridades do regime militar.

Se no terreno da luta política, a "virada" de 1979 foi decisiva, o acumulo das reflexões e processos investigativos sobre a formação profissional, impulsionadas pela Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social - ABESS (hoje Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS) culminaram na aprovação do currículo de 1982. Esta aprovação firmou teoricamente

ISBN: 978-85-61702-41-0

as exigências do novo perfil profissional da (o) Assistente Social. Houve a partir de então, um intenso crescimento acadêmico no Serviço Social, com grande investimento na qualificação dos cursos de graduação, na ampliação da pós-graduação, da pesquisa e da produção científica e editorial.

Desta forma, foram estes os principais componentes que, a partir da quebra do quase monopólio do conservadorismo na profissão, conjugaram para propiciar a construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social no Brasil.

O Código de 1993 coroa o processo de construção do Projeto Ético-Político, uma vez que ele é resultado de um amplo processo de discussão timidamente iniciado na década de 1960. Para sintetizar o Projeto Ético-Político podemos afirmar nas palavras de Iamamoto, que "trata-se [...] de um projeto profissional indissociável da democracia, da equidade, da liberdade, da defesa do trabalho, dos direitos sociais e humanos, contestando discriminações de todas as ordens" (1999, p.12).

Este Código tem como Princípios Fundamentais:

> **Reconhecimento da liberdade** como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; **Defesa intransigente dos direitos humanos** e recusa do arbítrio e do autoritarismo; **Ampliação e consolidação da cidadania**, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; **Defesa do aprofundamento da democracia**, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; **Posicionamento em favor da equidade e justiça social**, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; **Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito** incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; **Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária**, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero; **Exercício profissional sem ser discriminado**, nem discriminar por questões de inserção de **classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física**. (Código de Ética Profissional, 1993)

ISBN: 978-85-61702-41-0

Ao apontar a não discriminação por gênero, opção sexual o Código de Ética coloca os pilares para uma ação profissional que não caia no reducionismo econômico e compreenda que as relações de gênero são também fundantes do ser social. Portanto, pensar a efetivação desses princípios só é possível com a igualdade de gênero. E a luta por essa igualdade requer o entendimento de que a desigualdade entre homens e mulheres é fruto de uma construção social baseada na sociedade patriarcal. Foi uma naturalização história e social que transformou as diferenças biológicas/ físicas em diferenças sociais (restrição de direitos para as mulheres e ampliação de direitos para os homens).

Ao passo que se entende, que essa lógica da desigualdade de gênero é histórica e social é preciso desnaturalizá-la. Ou seja, é necessário desconstruir valores e concepções que historicamente mulheres e homens aprendem e apreendem no processo de sociabilidade nas diversas instituições sociais como família, escola, igreja, mídia, partidos políticos etc. É necessário denunciar e deslegitimar o consentimento social das desigualdades entre mulheres e homens. Vale ressaltar que esse "consentimento" é efetivado pelos indivíduos, mas é elaborado e reelaborado cotidianamente pela sociedade ao determinar os papéis sociais de homens e mulheres e fortalecer a lógica da supremacia masculina e da submissão feminina.

Sendo assim, ao passo que o projeto ético político sinaliza a igualdade entre as classes sociais se faz necessário e urgente também a defesa intransigente da igualdade de gênero, para não cairmos num reducionismo econômico e acharmos que a mudança no modo de produção automaticamente irá propiciar a mudança no modo de reprodução social. A luta pela emancipação humana deve ser permeada pela luta pela emancipação das mulheres, dos negros (as), dos índios (as). Enfim a construção de uma nova sociedade deve começar também com a construção de sujeitos transformando os valores, os conceitos e os pré-conceitos ditos hegemônicos que se baseiam no sujeito universal: o homem, branco, rico e heterossexual.

Contudo, é importante ressaltar o quanto ainda carregamos, uma "herança" de um fazer profissional moralizador, positivista, fenomenológico traços fundadores de nossa profissão. É por isso, que cabe a/o Assistente Social a tarefa política e teórica de entender as particularidades de gênero para fundamentar a sua intervenção na realidade pautada no Código de Ética, do Projeto Ético Político e da Lei de Regulamentação da Profissão.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Considerações Finais

O Serviço Social apresenta três marcas fundamentais que acompanham desde a sua trajetória até os dias atuais: sua relação com as doutrinas religiosas (aqui no Brasil com a religião católica), a sua relação com a classe burguesa e a sua constituição enquanto uma profissão de mulher e para mulheres[3]. Neste sentido, é fundamental essa compreensão para que possamos construir uma profissão orquestrada com o nosso Projeto Ético-Político, rompendo com as barreiras do patriarcado, do capitalismo, do racismo e da heteronormatividade.

Ainda são poucos os estudos de gênero em nossa profissão o que acaba reproduzindo um saber androcêntrico e pouco contribuindo para a problematização da imagem do serviço social como uma profissão de mulheres e para mulheres. Desvelar o significado destes marcadores é fundamental para entender as relações sociais entre os sexos e a divisão sexual do trabalho as quais estamos imersos cotidianamente. Assim, é inegável a contribuição da problematização da categoria gênero para as/os assistentes sociais em seu fazer cotidiano. Para Cisne, "as relações de gênero compõem uma das mediações constitutivas do ser social e da realidade. Sem o seu entendimento não se compreende as relações sociais em uma perspectiva de totalidade", ou seja, sem compreender as relações e hierarquias de gênero "as respostas para as demandas sociais à profissão ficariam prejudicadas, já que desvelar a realidade é um desafio primário para a profissão intervir qualitativamente" (2015, 144)

Pensar uma prática profissional na perspectiva da igualdade de gênero é, dar materialidade ao Projeto Ético Político do Serviço Social e esse é um desafio que se coloca em nossa travessia profissional recheada de equívocos e possibilidades. O primeiro equívoco é a incorporação imediata da concepção de espaço contraditório: a ideia de que pelo simples fato de estar atuando num determinado espaço ele é contraditório em si. O espaço pode ser contraditório ou não a depender da direção de nossas ações. Ele pode reforçar a lógica dominante ou pode se contrapor com ações que visem a perspectiva da classe trabalhadora, que caminhe na perspectiva de ampliação de direitos

3 Aspecto pouco analisado ao longo da história da nossa profissão. Se no final da década de 1980 a Elisabeth Souza-Lobo precisou afirmar que a classe operária tem dois sexo para que fosse possível compreender que as relações de sexo também são fundantes das relações sociais, ainda hoje ano 2016, quase 80 anos de serviço social no Brasil, precisamos afirmar que o Assistente Social tem gênero, é mulher e ao afirmar isso precisamos também analisar o significado deste marcador social em nossa profissão.

ISBN: 978-85-61702-41-0

dentro desta sociabilidade capitalista e que tenha como horizonte a emancipação humana, o que pressupõe a emancipação feminina. Ou seja, não é fato ser mulher que automaticamente nos coloca ao lado da luta das mulheres, mas a nossa percepção enquanto "sujeito" político do feminismo que para além da condição de classe possa ver o/a usuário/a em sua totalidade compreendendo que ele tem sexo e que este sexo também impõe relações de poder, dominação e exploração.

Outro equivoco é a velha concepção positivista de método. Em que proclama que "Na prática a teoria é outra" e desta forma, não estabelece as mediações entre o que é ensinado nas teorias e o que é vivenciado no cotidiano profissional. E assume uma perspectiva ainda remanescente do tomismo e neotomismo do ver – jugar e agir, seguindo a máxima de que se der certo vai repetindo, sem uma suspensão do cotidiano, sem uma reflexão crítica da realidade. E acabam caindo num metodologismo, numa busca compulsiva do como fazer, de achar "receitas", respostas prontas e acabadas para encaixar as demandas da realidade.

Este equívoco acontece porque a/o Assistente Social não se vê como uma/um intelectual e assume uma postura que separa a dimensão técnica da intelectual. Toda ação profissional requer uma capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para que possa apreender criticamente o processo histórico como totalidade, como bem analisa Iamamoto (1992, p.179),

[...] são fundamentais ao indicar que "a questão teórico-metodológica diz respeito ao modo de ler, de interpretar, de explicar essa sociedade e os fenômenos particulares que a constituem". Isso não se concretiza a partir de uma "opção político-moral, mas supõe uma formação que exige competência teórica".

A/o assistente social ao trabalhar com as políticas sociais no cotidiano profissional assume um caráter de resiliência, de aderir a tudo que é necessário – o "profissional borracha", que dá conta de todas as demandas sem uma reflexão critica: o fazer por fazer, o pragmatismo! E cai na limitação de ter o direito como horizonte. Contudo, os direitos sociais, políticos, econômicos, culturais devem ser meios estratégicos para a sobrevivência das classes subalternas na sociedade atual e também o caminho para o fortalecimento da luta pela emancipação humana, que deve ser o horizonte. Essa luta pra assegurar e ampliar direitos se dá nos marcos da sociedade burguesa, mas não se pode perder de vista que o objetivo central é a luta para exterminar esse modelo societário.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Neste sentido, é necessário uma/um assistente social que ao incorporar o Projeto Ético Político possa:

> - Contribuir para as mudanças de concepção - na profissão e na sociedade - com relação ao que é necessário para o enfrentamento da questão social e fundamentalmente das desigualdades de gênero; - Compreender que as desigualdades entre as classes, os gêneros e as raças/etnias devem ser enfrentadas com teoria e para isso é importante leituras, capacitações e debates a cerca do patriarcado, das relações de gênero;
> - Enfrentar as opressões e dominações de gênero com as legislações que asseguram os direitos das mulheres, com propostas concretas de políticas públicas para as mulheres contribuindo para a mudança de suas condições de vida e de trabalho e não somente com acolhimento e humanização do atendimento tão presente no discurso conservador e neoconservador; - Enfrentar o patriarcado é atuar sobre estruturas perversas e contraditórias que modelam a sociedade burguesa e não sobre indivíduos isolados, comportamentos, consequências, ideias e representações sociais para não cair numa perspectiva reatualizada da culpabilização dos indivíduos; - Contribuir para a transformação dos espaços institucionais e dos espaços de trabalho em espaços públicos onde as usuárias possam participar do controle social (gestão, serviços, etc.) e da ampliação dos seus direitos. Incentivar a criação dos conselhos de defesas dos direitos das mulheres e de espaços de atendimento as mulheres em condições de vulnerabilidade; - Criar e dinamizar espaços coletivos de discussões acerca dos direitos das mulheres e democratizar as informações e conhecimentos necessários a uma análise critica de como o patriarcado está presente na vida das mulheres e homens. Espaços que, a partir de uma prática reflexiva e crítica, contribuam para a transformação de informações em conhecimento e consequentemente em fundamentação para a luta em defesa da igualdade de gênero; - Romper com uma visão endógena do serviço social e compreender os determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais que foram protagonistas da constituição de uma profissão historicamente feminina. É fundamental a assistente social se perceber como mulher e trabalhadora

ISBN: 978-85-61702-41-0

> e consequentemente compreender a lógica capitalista e patriarcal que incide sobre as usuárias e sobre ela mesma; - Implementar políticas sociais que possam ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar possibilidades e realizar os recortes de gênero e de raça/etnia; - Evitar posturas fatalistas que aprisionam as mulheres nas grades da institucionalidade ou do tradicionalismo, bem como não cair numa visão messiânica do fazer profissional. Ter como horizonte o projeto feminista de igualdade entre os sexos é um dever ético e não uma opção que se situa no terreno da moral. Não reduzir o Código de Ética a uma norma ou uma disciplina;

O que proponho acima não são modelos e sim direções a partir da teoria crítica de se pensar uma ação profissional que tenha como objetivo o enfrentamento não só das desigualdades de classe, mas também das desigualdades de gênero. Para tanto, é imprescindível que a/o Assistente Social seja versado no instrumental teórico, metodológico, ético, político, técnico e operativo, capaz de fundamentar as ações profissionais nos espaços de assessoria, planejamento, negociação, pesquisa, ação direta, estimulando a participação das/os usuárias/os na formulação, gestão e avaliação de programas e serviços sociais de qualidade e que perpassem pela emancipação das mulheres e visando à emancipação humana. Para isso é imprescindível romper o "complexo de Alice no país das maravilhas" a qual passa o tempo todo se perguntando pra onde deve ir e que caminho deve seguir. A direção é o Projeto Ético Político, contudo, as ações irão ser definidas a partir do movimento do próprio real.

Neste sentido, é urgente conhecer, estudar e analisar as demais dimensões da questão social, entre elas o gênero, raça/etnia e sexualidade. Primeiro porque estas dimensões interferem diretamente na qualidade do trabalho profissional e segundo porque é o caminho para buscar respostas para as diversas problemáticas que inquietam e desafiam as/os profissionais. Como diz Beauvoir, "toda opressão gera um estado de guerra", é nesta direção que precisamos entender nosso fazer profissional como um constante estado de guerra pela emancipação humana e esta guerra se faz contra o patriarcado, o capitalismo, o machismo, o sexismo, o racismo e a heteronormatividade compulsória.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Referências

CFESS. CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL. 1993.

CISNE, Mirla. *Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social*. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

IAMAMOTO, M. & CARVALHO, R. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:* esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 1982.

MARTINELLI. M. L. *Serviço Social: identidade e alienação.* São Paulo: Cortez, 2001.

SAFFIOTI, Helieth I. B. Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento? *Critica Marxista*. São Paulo: n. 11, Out. de 2000.

SIMIONATO, Ivete. Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social. *Temporalis*. Brasília: ABEPSS, Grafline. Jul – Dez, 2004.

VELOSO, R. No Caminho de uma reflexão sobre Serviço Social e Gênero. *In: Revista Praia Vermelha*. Estudo de Política e Teoria Social. V. 2, N 4. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

YAZBEK, Maria Carmelita. *Classes Subalternas e Assistência Social*. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

ISBN: 978-85-61702-41-0

BIOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM CASO DE FEMINILIZAÇÃO E ANDROCENTRISMO[1]

Ângela Maria Freire de Lima e Souza

Resumo

O artigo discute a marcante presença feminina em cursos de Biologia numa perspectiva de gênero. Começa por fazer a distinção entre feminilização e feminização, apontando que a presença feminina em Biologia pode ser definida como um caso de feminilização, dado o sentido quantitativo do termo, em detrimento do aspecto qualitativo associado ao processo de feminização. Destaca ainda, a partir da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de dois cursos da cidade de Salvador - Bahia, a formação de biólogos e biólogas através de cursos com inspiração epistemológica positivista e modelos de currículo tecnicista e conteudista, em que reflexões sobre questões metodológicas e éticas na pesquisa estão ausentes, assim como aspectos relacionados ao corpo, à sexualidade e ao gênero jamais são discutidos, com vistas a uma atuação docente consciente e respeitosa frente à diversidade sexual e de gênero. Conclui chamando a atenção para a "cegueira de gênero", que contribui para a disseminação de estereótipos que hierarquizam as diferenças entre homens e mulheres e reforçam a violência simbólica contra as mulheres.

1 Parte deste artigo foi originalmente apresentada no II Simpósio Gênero e Diálogos Interdisciplinares: políticas e legislações para Mulheres na América Latina (11 a 13 de novembro de 2013, UnB - DF).

ISBN: 978-85-61702-41-0

As reflexões que apresento neste texto se construíram a partir de uma longa carreira de magistério em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ou seja, de formação de docentes de Biologia e, posteriormente, por conta de minha filiação aos Estudos Feministas e de Gênero, no Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM/UFBA. Motivada por este engajamento e percebendo a forte presença feminina no curso em que atuava como professora de Biologia Celular e Molecular, uma importante consideração é necessária e urgente: trata-se de um distinção entre feminização e feminilização (Yannoulas, 2011, p.271): embora estes termos sejam muitas vezes utilizados indistintamente, devem ser objeto de distinção do ponto de vista científico, dada a importância que tem certas considerações de natureza quantitativa e/ou qualitativa,do ponto de vista teórico, a respeito da presença feminina nos diferentes campos da atividade humana. Para a autora, é necessária uma distinção de significados diferentes do fenômeno, que ela dispõe da seguinte maneira:

> Significado quantitativo (que para efeitos de distinção denominaremos feminilização): refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição da mão de obra em um determinado tipo de ocupação;
> Significado qualitativo (que denominaremos de feminização propriamente dita): refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação, vinculadas à imagem simbólica do feminino predominante na época ou na cultura especificamente analisadas. Essa imagem pode implicar uma mudança no significado da profissão. (YANNOULAS, 2011, p. 283)

No caso da Biologia, as mulheres são maioria: os dados do CNPq de 2012, já mostravam, por exemplo, que na área das Ciências Biológicas, as mulheres já representavam 61 % das bolsas de pesquisa distribuídas no país.[2] No Conselho Regional de Biologia, 5ª, Região, que abrange todos os Estados do Nordeste, entre os 9.037 inscritos, 5.766 são mulheres, representando 63,80 do total. Na Bahia, as mulheres já representam 66,75% do total de profissionais registrados no Conselho.[3] Os dados encontrados são consistentes, revelando uma relevante vantagem numérica das mulheres no campo. O que vale investigar é se esta

2 Fonte: CNPq/AEI

3 Fonte: CRBIO secção Bahia, 17/10/2013

ISBN: 978-85-61702-41-0

vantagem numérica se reflete em alterações nas relações de poder, em aspectos epistemológicos ou ainda em discussões sobre pesquisa de temas de interesse das mulheres e que tenham repercussão efetiva em suas vidas.

Quando concluí o estudo que resultou na minha tese de doutorado[4], me deparei com uma realidade intrigante: entre as mulheres, numerosas no campo do conhecimento, aquelas que se consideravam bem sucedidas na carreira científica "mimetizavam" o comportamento de seus colegas homens, de modo que se àquela época eu tivesse conhecimento dos termos acima referidos, eu teria afirmado que houve, pelo menos no contexto da minha investigação, um processo de feminilização da profissão de biólogo, mas dificilmente se poderia reconhecer uma feminização, a partir do que se observava naquele contexto. No que se refere ao magistério de Biologia, a percepção não é diferente (LIMA E SOUZA, 2008; 2011)

Transcorridos mais de dez anos desde a conclusão daquele estudo, continuo interessada na presença feminina nesta profissão que, a despeito de um certo desconhecimento da sociedade em geral sobre seus modos de produção do conhecimento e mesmo dos seus produtos, se afirma como uma das mais importantes áreas de atuação científica no mundo contemporâneo, dado o impacto cada vez mais potente de suas descobertas e novas tecnologias sobre a vida das populações humanas ou não. É nesta perspectiva que amplio o meu olhar sobre as mulheres biólogas, não apenas as pesquisadoras, mas as docentes e outras que atuam em diferentes contextos profissionais.

A profissão de biólogo, que foi regulamentada a 03 de setembro de 1979, data em que foi sancionada a Lei n.º 6.684, pelo então Presidente da Republica João Baptista Figueiredo; na mesma oportunidade se criou o Conselho Federal de Biologia - CFBio - e os Conselhos Regionais de Biologia – CRBios, caracterizados como autarquia federal, com personalidade jurídica de direito público. As atividades profissionais do Biólogo são regulamentadas pelo Decreto nº 88.438, de 28 de junho de 1983 e pela Resolução CFBio **nº 10, de 05 de julho de 2003, e incluem:**

1. Formulação, elaboração, supervisão, coordenação e orientação de estudos, projetos ou pesquisas científicas básicas e aplicadas, nos vários setores da Biologia ou a ela ligados.

4 LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e. **As armas de Marte no espelho de Vênus** – a marca do gênero em Ciências Biológicas. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

ISBN: 978-85-61702-41-0

2. Execução de análises laboratoriais para fins de diagnóstico, perícia, fiscalização, docência, estudos e projetos de pesquisa.
3. Prestação de consultorias e assessorias técnicas, dentro de sua área de atuação/especialidade.
4. Emissão de laudos e pareceres técnicos, dentro de sua área de atuação/especialidade.
5. Realização de perícias e fiscalização, de acordo com o currículo efetivamente realizado.
6. Atuação como responsável técnico, dentro de suas respectivas áreas de atuação.
7. Atuação no ensino formal (níveis fundamental, médio e superior) e informal (educação ambiental).
8. Ocupação de cargos técnico-administrativos em empresas, fundações, sociedades e associações de classe, entidades autárquicas, privadas ou do Poder Público, no âmbito de sua especialidade;

Entre as oito atribuições definidas oficialmente pelo órgão regulador da profissão, elencadas acima, destaco a primeira e a sétima, que se referem especificamente à pesquisa e ao ensino da biologia, respectivamente. Tal destaque se justifica pela constatação na prática que a esmagadora maioria de biólogas e biólogos se ocupam do ensino e, quando nas instituições de Ensino Superior ou em algumas outras raras instituições, da pesquisa cientifica, em suas diferentes e variadíssimas possibilidades, dada a complexidade do seu objeto de estudo, a vida.

Algumas poucas considerações acerca da formação dos profissionais da Biologia se fazem necessárias, porque aí residem as matrizes que configurarão as posturas profissionais e fundamentalmente, o modo de perceber não apenas o mundo vivo em sua concepção puramente biológica, mas também as inserções desse modo de pensar no meio social, nas relações interpessoais e especialmente profissionais, se pensarmos especificamente na docência.

A formação

A formação de biólogos e biólogas começa de fato durante o curso de graduação. Homens e mulheres são treinados em tarefas cotidianas que lhes permitam o acesso ao mundo da Biologia que, como uma Ciência, se configura como um espaço de poder, especialmente ocupado por homens; também

ISBN: 978-85-61702-41-0

mergulham de modo sistematizado no estudo da Biologia ou de um conjunto de conhecimentos correlatos, que aparecem na forma de teorias, leis, fórmulas e dogmas, bem como procedimentos e rituais próprios daquele conjunto de saberes. Pode-se dizer, então, que a compreensão dos comportamentos assimilados pelos indivíduos que se pretendem biólogos exige a análise crítica do processo de sua formação, o que pode significar a análise do currículo, entendido como processo, marcadamente ideológico, definido em relações de poder, uma vez que selecionar temas a partir do critério de "relevância", isto é, o que é imprescindível e o que seria descartável, é uma operação de poder (SILVA, 2001).

O quadro que se segue apresenta um dado interessante[5]; Considerando apenas o Estado da Bahia, existem 67 cursos de formação de biólogos[6].

Instituição	Licenciatura	Bacharelado	Totais
UFBA	05	05	10
UNIVERSO	01	-	01
UEFS	01	01	02
UESB	08	06	14
FAMEC	01	-	01
UNIJORGE	01	01	02
FTC/SSA	-	01	01
AGES	01	-	01
FAS	01	-	01
FARRP	01	-	01
UESC	01	01	02
UNEB	27	-	27
UCSAL	01	01	02
UFRB	01	01	02
TOTAIS	50	17	67

Uma primeira abordagem do quadro já aponta dados muito relevantes: do total de 67 cursos, 50 são licenciaturas e apenas seis das IES elencadas oferecem a habilitação de bacharelado, que somam 17 cursos no nosso Estado. Um estudo aprofundado sobre a inspiração epistemológica e o modelo de currículo de cada um desses cursos, extremamente desejável do ponto de vista dos Estudos de Gênero no campo da Educação, exigiria a análise do Projeto Político

5 Fonte: **http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada**

6 **http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada**

ISBN: 978-85-61702-41-0

Pedagógico de cada um em particular, o que se configura como um trabalho bastante difícil, considerando as dificuldades inerentes ao processo, como, por exemplo, a definição clara das categorias de análise a serem utilizadas; soma-se a esta dificuldade o próprio acesso aos documentos, nem sempre disponibilizados pelas instituições.

Até o momento, acessamos alguns poucos PPPs, sendo que elegemos, para este artigo, uma breve análise do documento que norteia um curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Pública – a UFBA - e de um outro, referente a uma instituição de ensino superior privada.

O Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Bahia foi criado no início da década de 70 em substituição ao Curso de História Natural por ocasião da Reforma Universitária (Lei 5540/68). A princípio, a proposta era criar um curso de Licenciatura para formar professores de Biologia para o ensino médio, nos moldes como vinha fazendo o curso de História Natural, incorporando os novos conhecimentos no campo da Biologia que, àquela altura, já se configurava como "a ciência do futuro", uma vez que as conquistas na área da Genética, a partir das descobertas nas décadas de 50 e 60, despertavam enorme interesse no ambiente acadêmico e na sociedade. A nova denominação do curso seguiu a tendência em nível nacional, que privilegiava a abrangência da Biologia em seus diversos ramos; a matriz curricular contemplava as matérias definidas pelo Conselho Federal de Educação como matérias de Currículo Mínimo, Complementares Obrigatórias, Complementares Optativas e Eletivas, distribuindo-se em disciplinas específicas de Biologia e aquelas da área de Educação, com vistas à formação de professores.

Configurado desse modo, o curso passou toda a década de 70 até meados dos anos 80 do século XX formando professores de Biologia, em sua esmagadora maioria, mulheres.

Desde sua criação, o curso passou por dois momentos de reestruturação: o primeiro teve como objeto a reforma da Licenciatura, aprovada pela Câmara de Graduação da Universidade Federal da Bahia, em 06/09/1983. No texto do projeto (UFBA, 1983, p.5), apresentou-se como justificativa para a alteração do currículo:

> Tendo em vista a regulamentação da profissão de Biólogo (Lei 6684/79) tornou-se urgente a reformulação do currículo de Licenciatura, visando atender às reais aspirações dos que desejam se dedicar à nobre tarefa de ensinar ou pesquisar na área da Biologia

ISBN: 978-85-61702-41-0

> [...] O currículo de Ciências Biológicas deve ser o mais sólido e abrangente possível de modo a formar profissionais especializados, que irão naturalmente competir em condições de superioridade, com profissionais de outras áreas, no restrito mercado de trabalho [...] Tem por finalidade torná-lo adequado à realidade atual do ensino, permitindo ao licenciado não só desempenhar atividades docentes como também exercer as atividades profissionais permitidas pela lei.

O texto revela as implicações políticas e sociais da reforma curricular. O currículo aparece como instrumento de luta pelo mercado de trabalho, àquela altura ameaçado por outros profissionais de saúde que também se dedicavam ao ensino da Biologia, como médicos, farmacêuticos, odontólogos e outros. A "solidez" e a "abrangência" significava, na prática, a ênfase em conteúdos específicos e cada vez mais detalhados, o que faria e faz a diferença entre os biólogos e outros profissionais. O modelo tecnicista se impôs então, como forma de preparar pessoas treinadas para o exercício de uma profissão, capaz de exibirem domínio de conteúdos e habilidades específicas, muitas vezes em detrimento de uma formação humanista, que daria conta de fundamentos filosóficos e epistemológicos, essenciais ao trabalho docente. A nobreza do exercício do magistério aparece no texto do projeto de reforma curricular associada à Biologia, revelando a aura da pretensa superioridade própria das Ciências Naturais sobre outras áreas de conhecimento. A matriz curricular e as ementas das disciplinas exibiam a "dureza" da Ciência, a fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques, configurando-se assim a inserção da proposta do novo currículo no "paradigma da simplicidade" (MORIN, 2000). Analisando o texto numa perspectiva de gênero, é notável a noção de competição, de hierarquia e mesmo de dominação tão característica do pensamento androcêntrico. A este respeito, afirma Silva (2001, p. 94):

> O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando em troca as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo

ISBN: 978-85-61702-41-0

> e a cooperação – características que estão todas ligadas às experiências e aos interesses das mulheres.

Apesar de eminentemente feminino, visto se tratar de um curso de Licenciatura, a descrição dos profissionais parece retratar os homens.

Do ponto de vista teórico-filosófico, a reforma da Licenciatura se configurou como uma mera atualização do currículo aos novos conhecimentos recém-conquistados dentro das Ciências Biológicas; algumas disciplinas foram desmembradas em duas, como é o caso de Genética e Evolução, que originou as disciplinas Genética I e Genética II. As disciplinas específicas da área de Educação sofreram algumas modificações, que não repercutiram significativamente na formação do biólogo licenciado.

Uma questão que continua se impondo desde essas reformas é que, ao tempo em que forma novos biólogos bem treinados e conscientes da importância do seu trabalho para a sociedade, os cursos não tem enfatizado discussões sobre a Ciência como produto da cultura e a ela atrelado em termos de seus produtos e suas pretensas verdades. Neste sentido, os avanços da teoria feminista no campo da epistemologia, tão evidenciados em outros centros acadêmicos do mundo, não se constituem em temas de análise contemplados nas abordagens curriculares do Curso em estudo. Em consequência, é de se esperar, no âmbito do curso, a reprodução assimetrias de gênero comuns à sociedade contemporânea.

Do ponto de vista teórico, os princípios básicos norteadores das propostas curriculares se baseiam em aspectos como: ensino / aprendizagem, avaliação, metodologia, planejamento, eficácia e eficiência, etc, que se enquadram em teorias tradicionais do currículo, em oposição às teorias críticas e pós-críticas. Por outro lado, as teorias críticas operam com categorias mencionadas anteriormente tais como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e liberação, currículo oculto e resistência, e as teorias pós-críticas, com as categorias identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. (SILVA, 2001).

Neste sentido, embora tenham muito claras, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas, certas orientações mais voltadas para uma maior flexibilização curricular ao mesmo tempo em que se sugere uma abertura para outras formas de ver o mundo, os projetos pedagógicos dos

ISBN: 978-85-61702-41-0

cursos continuam se caracterizando dentro do modelo tecnicista, na medida em que enfatizam o conhecimento técnico para a formação do profissional capacitado a atuar no mundo do trabalho, exibindo habilidades especializadas, em detrimento de outras habilidades, competências e atitudes humanistas, voltadas para a formação integral do indivíduo. Perde-se assim de vista a importância do currículo na construção das identidades. Como afirma Goodson (1995, p. 10):

> Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero [...] Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a *expressão* ou a *representação* ou o *reflexo* de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas *representa*, ele *faz*. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão social.

Este pensamento está em consonância com os princípios teóricos feministas que enfatizam a importância da escola na afirmação de aspectos essenciais da subjetividade humana, em especial, a consciência de sua identidade de gênero. A ideia da importância do currículo como agente construtor de identidades, reforça a utilização do gênero como categoria de análise de currículos, especialmente daqueles que pretendem formar profissionais que deveriam, conscientemente, minimizar as assimetrias geradas pela sociedade que tendem a dificultar a expressão das múltiplas potencialidades da pessoa humana.

A partir do primeiro semestre de 2011, para atender às recomendações das respectivas Diretrizes Curriculares nacionais, a Licenciatura e o Bacharelado de Ciências Biológicas da UFBA sofreram adaptações que não alteraram, na nossa perspectiva, a inspiração epistemológica do curso original nem mudaram significativamente o seu modelo de currículo, como se pode ver m nas citações abaixo, disponíveis no site da instituição:

> A habilitação **Licenciatura em Ciências Biológicas**, destinada à formação de professores de Biologia para o Ensino Médio, está pautada em um currículo que prevê o domínio de conteúdos específicos nas diversas áreas do campo da Biologia e em Educação, de modo a permitir o exercício competente do magistério. A formação

ISBN: 978-85-61702-41-0

> de cidadãos conscientes e comprometidos com a vida é uma exigência da sociedade frente à inquestionável relevância de questões relativas às Ciências Biológicas.[7]
> O Bacharel é habilitado para atuar em atividades técnicas e científicas, atendendo as competências legais, em diversos setores ligados à área das Ciências Biológicas. Em se tratando do **Bacharelado de Zoologia – Organismos Aquáticos**, a capacitação permite atuar nos vários setores ligados à Produção Aquática, nas áreas estuarinas, marinhas e dulciaqüícolas. A integralização curricular prevê o cumprimento de 3.556 horas e 144 créditos. A modalidade **Ecologia - Recursos Ambientais** habilita o Bacharel em Ciências Biológicas para atuar em diversos campos ligados à Ecologia, incluindo a Ecologia Teórica, Ecologia dos Ecossistemas e a Ecologia Aplicada, envolvendo as questões de Gestão Ambiental. São requeridas 3.556 horas e 144 créditos para o atendimento da grade curricular.[8]

Embora não seja objetivo deste artigo uma discussão aprofundada do PPP de nenhuma das instituições, é interessante destacar um trecho do documento em pauta, referente a uma instituição de ensino superior privado, que oferece apenas a modalidade de Bacharelado no curso de Ciências Biológicas e que define como objetivo geral do curso:

> A formação de biólogos com domínio técnico-científico e capacidade crítica para atuar eticamente nas áreas inerentes às Ciências Biológicas em atendimento às demandas da sociedade, com vistas a desenvolver a ciência e a tecnologia (PPP 2010, p. 7)

O objetivo descrito parece mais flexível e escapar um pouco do modelo curricular tecnicista, mas o discurso utilizado, baseado em expressões como "domínio técnico-científico" e atendimento a demandas da sociedade" revela características do modelo citado, numa perspectiva conteudista e utilitarista do processo de formação profissional. Em outro trecho do documento, pode-se

7 Disponível em https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Biologia/GradLicenciatura, acessado em maio de 2014

8 Disponível em https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Biologia/GradBacharelado, acessado em maio de 2014

ISBN: 978-85-61702-41-0

perceber a mesma orientação, embora o discurso apareça com uma roupagem mais humanista e holística:

> O profissional formado pelo curso de Ciências Biológicas [...] deverá ser capaz de compreender a estrutura e a dinâmica dos seres vivos, suas inter-relações e interações com o meio, desenvolvendo as suas atividades nas diversas áreas atuais e potenciais de atuação dos biólogos, de acordo com a legislação em vigor, com criatividade, cooperação, contextualização e capacidade crítica, com vista a atender as necessidades sociais, políticas, econômicas, ambientais e humanísticas, compreendendo a necessidade da continuidade do seu processo de formação e informação. (PPP, 2010, p. 11)

O que se vê, na prática, está ainda distante desta recomendação. Estudos recentes realizados no contexto do ensino de Biologia no Ensino Médio apontam aspectos interessantes no que diz respeito a "atender as necessidades sociais, políticas, econômicas, ambientais e humanísticas"; por exemplo, o estudo de Pinho (2014) revela a leitura e a adoção acrítica, por parte dos professores e professoras, de livros didáticos de Biologia, repletos de mensagens sexistas e assimetrias de gênero, bem como de silenciamento sobre a contribuição de mulheres cientistas para o avanço da Biologia. Andrade (2011) revela o determinismo biológico no discurso e práticas curriculares de docentes de Biologia, cujos desdobramentos sociais são muito significativos, especialmente por servir para justificar posições racistas e sexistas. Em um estudo sobre um curso de Ciências Biológicas no Nordeste brasileiro, SIQUEIRA (2015) revela um currículo que não utiliza categorias como gênero, raça/etnia, geração, entre outras, não contribuindo deste modo para a formação de profissionais comprometidos socialmente. Aponta ainda que A cegueira de gênero contribui para a disseminação de estereótipos que hierarquizam as diferenças entre homens e mulheres e reforçam a violência simbólica contra as mulheres.

É também extremamente preocupante a ausência de discussões sobre aspectos éticos e implicações sociais sobre a produção de conhecimento em Biologia nos cursos de formação de pesquisadores na área, conforme temos percebido ao longo dos anos. Faz-se necessária, portanto, uma reflexão consistente sobre a importância do uso de certas categorias sociais para se construir Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de formação docente, assim como

ISBN: 978-85-61702-41-0

reforçar o estímulo para a inserção de disciplinas que abordem a História e a Filosofia da Ciência, com lentes de gênero.

Referências

ANDRADE, Francisco Leal de. Determinismo biológico e questões de gênero no contexto do Ensino de Biologia: representações e práticas de docentes do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Ensino Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia. 2011.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982

BAKHTIN, Mikhail**. Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Trad. Attilio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopoes Lobo. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HUBBARD, Ruth. Algumas idéias sobre a masculinidade das Ciências Naturais. In: GERGEN,Mary. (ed), **O Pensamento Feminista e a Estrutura do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: Brasília: Edunb, 1993, p. 21-36

LIMA E SOUZA, Â. M. F. . Currículo e Gênero: uma articulação urgente. In: Ana Alice Alcântara Costa; Alexinaldo Teixeira Rodrigues; Elizete da Silva Passos. (Org.). Gênero e Diversidades na gestão educacional - Coleção Bahianas. Salvador: UFBa-NEIM, 2011, v. 13, p. 75-83.

LIMA E SOUZA, Â. M. F. . Sobre Gênero e Ciência: tensões, avanços, desafios. In: Ângela Maria Freire de Lima e Souza; Alinne de Lima Bonetti. (Org.). **Gênero, Mulheres e Feminismos - Coleção Bahianas.** 1ed.Salvador: Edufba, 2011, v. 14, p. 9-21.

LIMA E SOUZA, Â. M. F. ; LIMA, T.L. . Práticas educativas “atravessadas” pelo gênero: percepções de docentes. In: Robinson Moreira Tenório; José Albertino

ISBN: 978-85-61702-41-0

Carvalho Lordêlo. (Org.). **Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos.** Salvador: EDUFBA, 2008, v. , p. 255-274.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil. 2001.

PINHO, Maria José. Gênero em Biologia no Ensino Médio: uma análise de livros didáticos e discurso docente. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal da Bahia. 2009

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIQUEIRA, Monise de Jesus. **Gênero, educação científica e currículo: a importância de elementos simbólicos.** Apresentação no VI Simpósio Nacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade. Rio de Janeiro, 2015.

YANNOULAS, Silvia Cristina. FEMINIZAÇÃO OU FEMINILIZAÇÃO? apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis,** Brasilia (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

ISBN: 978-85-61702-41-0

EQUIDADE DE GÊNERO E RAÇA: NOVAS CONCEPÇÕES NA GESTÃO DE PESSOAS E NA CULTURA ORGANIZACIONAL DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Bárbara Tereza Brandão Guerreiro Barbosa;

Layane Victoria Ananias da Silva;

Aryane Vitoria Poderoso Dantas;

Mariane Cristine Silva Bastos.
Instituto Federal de Alagoas - Campus Penedo –
barbaragbarbosa@gmail.com

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência de adesão por parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) ao Programa Pró-equidade de Gênero e Raça, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Assim como, objetiva discutir as contribuições que este Programa pode ofertar à instituição. O mesmo possui 10 anos de existência e busca difundir novas concepções na gestão de pessoas e na cultura organizacional para o alcance da igualdade racial e entre mulheres e homens no âmbito laboral. Para formalização da adesão voluntária foi necessária a criação de um Comitê Gestor de Gênero e Raça no IFAL, a elaboração do perfil do corpo funcional e a construção de um Plano de Ação a ser executado em dois anos. Estes, além de se constituírem como passos para a adesão ao Programa, são vistos como resultados positivos e conquistas à organização. Considera-se que a igualdade entre mulheres e homens configura-se como pilar fundamental da gestão organizacional e do êxito institucional, uma vez que as discriminações prejudicam o rendimento de mulheres e homens no local de trabalho, na família e o clima organizacional da instituição. Assim como, acredita-se que as práticas que visam a equidade de gênero e raça são um compromisso com a responsabilidade e justiça social, possuindo potencial transformador.
Palavras-chave: equidade de gênero, igualdade racial, mulheres no âmbito laboral.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência de adesão por parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) ao Programa Pró-equidade de Gênero e Raça, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Assim como, objetiva discutir as contribuições que este Programa pode ofertar à instituição.

O IFAL foi criado por meio da Lei nº 11.892/2008, que estabeleceu a implantação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em Alagoas, o Instituto Federal é uma instituição de educação profissional e superior, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia do Ministério da Educação (Setec/MEC) e que detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar equiparada às universidades federais. Consiste num complexo de educação que engloba pesquisa, extensão e ensino desde a formação básica à pós-graduação, proporcionando, deste modo, uma formação integral ao cidadão, por intermédio dos cursos de formação inicial, técnicos, superiores de tecnologia, bacharelado, de licenciatura e pós-graduação lato sensu e stricto sensu (IFAL, 2014).

A instituição possui aproximadamente 1585 servidoras/es e atende a mais de 10 mil estudantes, de modo a contribuir para a formação profissional e inserção de jovens e adultas/os no mundo do trabalho. Atualmente, encontra-se em todas as microrregiões do Estado de Alagoas distribuindo-se em 15 Campi com atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No IFAL/Campus Penedo é desenvolvido, desde agosto de 2015, o Projeto de Iniciação Científica "Igualdade de oportunidades entre os sexos no âmbito laboral na Reitoria do IFAL: limites, possibilidades e desafios". A pesquisa se propõe a analisar como se constrói, no âmbito laboral, a igualdade de oportunidades entre as/os servidoras/es da Reitoria do IFAL. A escolha da Reitoria deve-se ao fato desta concentrar mais funções de gestão e ser espaço central para o Instituto.

No âmbito do Projeto de Pesquisa foram realizados: 1) levantamento bibliográfico sobre gênero e políticas de igualdade de oportunidades no âmbito laboral; 2) identificação de documentos políticos de domínio público que fazem referência ao processo de enfrentamento das desigualdades de gênero no âmbito laboral; e 3) construído um diagnóstico da situação laboral das servidoras e servidores da Reitoria do IFAL.

ISBN: 978-85-61702-41-0

O Projeto de Pesquisa também teve como desdobramentos: 1) realização de ações/intervenções no IFAL/Campus Penedo (atividades em alusão ao Dia Internacional contra a Exploração Sexual e o Tráfico de Mulheres e Crianças, ações em alusão ao Dia Nacional de Mobilização dos Homens pelo Fim da Violência Contra a Mulher, dentre outras); e 2) proposta à instituição para adesão ao Programa Pró-equidade de Gênero e Raça, da SPM. Este último desdobramento é o foco deste trabalho.

O Programa Pró-equidade de Gênero e Raça possui 10 anos de existência e busca difundir novas concepções na gestão de pessoas e na cultura organizacional para o alcance da igualdade racial e entre mulheres e homens no mundo do trabalho. É voltado a organizações de médio e grande porte, públicas e privadas, com personalidade jurídica própria e a adesão ao Programa é voluntária (BRASIL, 2015).

Os objetivos do Programa são: 1) contribuir para a eliminação de todas as formas de discriminação de gênero e raça no acesso, remuneração, ascensão e permanência no emprego; 2) conscientizar e incentivar empregadoras e empregadores em relação às práticas de gestão de pessoas e de cultura organizacional que promovam a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens dentro das organizações; 3) reconhecer publicamente o compromisso das organizações com a igualdade racial e entre mulheres e homens no mundo do trabalho; e 4) disponibilizar e divulgar um banco de práticas de igualdade de gênero e raça no âmbito da gestão de pessoas e da cultura organizacional no mundo do trabalho (BRASIL, 2015).

O Programa tem papel relevante para a compreensão de dirigentes, empregadoras e empregadores acerca da necessidade de enfrentamento dos entraves à participação de mais mulheres no mercado formal do trabalho, aspecto fundamental para a garantia de seus direitos. Neste sentido, volta-se à promoção de organizações comprometidas com a justiça social (BRASIL, 2015).

Dentre os valores que o IFAL possui encontram-se a ética, a gestão democrática, o compromisso social e institucional. Compreende-se que tais valores baseiam a busca pela equidade de gênero e raça nas ações institucionais e na gestão de pessoas, por meio de boas práticas no âmbito laboral e responsabilidade social.

Metodologia

Inicialmente as profissionais e estudantes que participam do Projeto de Iniciação Científica "Igualdade de oportunidades entre os sexos no âmbito

ISBN: 978-85-61702-41-0

laboral na Reitoria do IFAL: limites, possibilidades e desafios", do IFAL/Campus Penedo realizaram articulação com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI) com o objetivo de apresentar o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça, as contribuições que o mesmo pode oferecer à instituição e avaliar a possibilidade de adesão.

Posterior à efetiva articulação com a PRPI, a proposta de adesão ao Programa foi apresentada ao Colégio de Dirigentes do IFAL. O mesmo caracteriza-se como o órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria. Possui caráter consultivo e é integrado pelo Reitor, como presidente, pelos Pró-Reitores e pelos Diretores-Gerais de todos os Campi (IFAL, 2015). O Colégio de Dirigentes optou pela adesão institucional ao Programa, considerando que a execução de ações voltadas à minimização das desigualdades de gênero e raça tem um potencial transformador das relações de trabalho.

Para desenvolver o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça no IFAL, a instituição criou um Comitê Gestor de Gênero e Raça. O mesmo formalizou a adesão por meio de envio de uma ficha de interesse à SPM, uma Ficha Perfil da Instituição e um Plano de Ação. Estes documentos foram construídos juntamente com as/os estudantes participantes do Projeto de Iniciação Científica mencionado.

O Comitê é constituído de trabalhadoras e trabalhadores de distintas funções, cargos e das áreas do IFAL, havendo representação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI), Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), da Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP) e da Assistência Estudantil. O mesmo também tem como objetivo monitorar o Programa e articular as ações, com o intuito de executar e gerenciar o Plano de Ação. Assim como, desenvolver uma atuação constante, criando mecanismos e instrumentos que visem a busca por igualdade entre mulheres e homens e de raça e que esta seja inserida na rotina da administração e da força de trabalho.

Neste contexto, o Comitê se propõe a 1) fomentar o contato com o tema da discriminação e desigualdade de gênero e raça e seus efeitos no indivíduo, na organização e na sociedade; 2) divulgar dados das pesquisas oficiais e da Ficha Perfil do IFAL, objetivando estimular o processo de reflexão acerca das desigualdades no âmbito laboral e fortalecer as justificativas para a execução das ações de promoção de igualdade de gênero e raça; e 3) atuar sob a perspectiva da intersetorialidade, incorporando a promoção da igualdade de gênero e raça no ambiente de trabalho como uma preocupação coletiva.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A Ficha Perfil e o Plano de Ação do IFAL foram elaborados conforme modelos da SPM.

Ficha Perfil

A Ficha Perfil da instituição foi elaborada para a formalização da adesão voluntária ao Programa. A mesma é o mecanismo que possibilita um diagnóstico do IFAL a partir do levantamento de variadas informações a respeito de seu corpo funcional. São consideradas a classificação e a identificação de gênero e raça, empregando os mesmos critérios adotados pelo IBGE. No quesito cor é respeitado o critério da autodeclaração.

Foram consideradas sete dimensões:

1. Corpo Funcional

Os dados do corpo funcional do IFAL foram construídos com base no Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE) e devidamente estruturados em campos com especificação por sexo, raça, faixa etária, escolaridade e estado civil.

2. Recrutamento e Seleção

O ingresso no IFAL se dá por meio de concurso público. Para preenchimento desde campo considerou-se as distinções de gênero e raça.

3. Ascensão Funcional e Plano de Cargos e Carreira, Salário e Remuneração

Esta dimensão baseou-se na Lei Nº. 11.091, de 12 de janeiro de 2005 e na Lei Nº. 12.772, de 28 de dezembro de 2012, as quais dispõem, respectivamente, sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação e sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico Federal.

4. Capacitação e Treinamento

Os dados foram construídos a partir do Plano Anual de Capacitação para o IFAL.

ISBN: 978-85-61702-41-0

5. Políticas de Benefícios

Baseou-se no Decreto nº. 977, de 10 de setembro de 1993 e na Lei Nº. 11.770, de 09 de setembro de 2008

6. Mecanismos de combate às práticas de discriminação

Esta dimensão fundamentou-se nos registros de denúncias da Ouvidoria do IFAL.

7. Propaganda institucional interna e externa

Foram utilizados registros da Assessoria de Comunicação (ASCOM) do IFAL.

A elaboração deste mecanismo, como forma de diagnóstico da situação laboral do IFAL, é fundamental para a gestão de pessoas e política organizacional. A partir dos dados adquiridos com o preenchimento da Ficha Perfil foi possível elaborar o Plano de Ação baseando-se na realidade do corpo funcional da instituição. Os dados sistematizados permitiram analisar o estabelecimento de relações de remuneração, escolaridade, cargos de liderança, gênero, raça e etnia. Isso implica em perceber onde há a relação de desigualdade ou igualdade, assim como, refletir sobre os grandes desafios a serem enfrentados para a promoção da equidade de gênero e raça nas relações de trabalho.

Plano de Ação

O Plano de Ação foi construído a partir da Ficha Perfil e objetiva explicitar como será o desenvolvimento das ações. Deve ser executado em dois anos e tem potencial transformador das relações de gênero e raça de modo transversal dentro do IFAL.

O Plano de Ação irá conduzir a aplicação do Programa na instituição e divide-se em dois eixos: 1) Gestão de Pessoas e 2) Cultura Organizacional. Para cada eixo há dimensões específicas, e em todas elas é respeitada a questão de gênero e raça. As dimensões correspondem às seções da Ficha Perfil, visto que todo processo de elaboração das ações foi fundamentado no diagnóstico do corpo funcional.

ISBN: 978-85-61702-41-0

As dimensões do eixo de Gestão de Pessoas são: 1) Recrutamento e Seleção; 2) Capacitação e Treinamento; 3) Ascensão Funcional e Plano de Cargos e Carreira, Salário e Remuneração; 4) Políticas de Benefícios; 5) Programas de Saúde e Segurança. E as dimensões do eixo de Cultura Organizacional são: 1) Mecanismos de combate às práticas de desigualdade, às discriminações de gênero e raça, e à ocorrência de assédio moral e sexual; 2) Prática de capacitação na rede de relacionamentos da organização; e 3) Propaganda institucional interna e externa.

Cada dimensão, de ambos os eixos, corresponde a uma ação deliberada pelo Comitê Gestor. Além dessas, o Plano de Ação da instituição contêm mais duas ações complementares, designadas de "Ações Inovadoras". Dessa forma, obedecendo as diretrizes do Guia Operacional do Programa, o Plano de Ação constitui-se, estrategicamente, de 10 ações, todas elaboradas respeitando as expectativas e necessidades específicas do IFAL. O planejamento foi realizado de modo a satisfazer o objetivo de propor providências para as questões apontadas ao analisar a Ficha Perfil se apropriando de um caráter permanente e contínuo.

As ações contemplam distintas áreas da instituição, visando um público alvo diversificado, englobando servidoras e servidores de diferentes cargos e funções, contemplando diversos setores e alcançando os 15 Campi do IFAL.

Uma das expectativas acerca da execução do Plano de Ação na instituição é a adesão de práticas igualitárias de raça e entre homens e mulheres, sistematicamente, na gestão. Essa pretensão é indispensável na transformação da cultura organizacional e da gestão de pessoas, visto que uma perspectiva igualitária de gênero e raça irá refletir em melhorias nas relações de trabalho. E se há um aperfeiçoamento nas relações de trabalho, consequentemente, haverá uma maior produtividade na instituição.

Para execução do Plano de Ação definiram-se estratégias de monitoramento e avaliação. Para cada ação foram determinadas metas e indicadores, a partir destes será realizado o monitoramento e avaliação. Os indicadores são mecanismos importantes de controle, verificação e medição de eficiência e eficácia de processos e situações. Podem ser utilizados como instrumentos de análise de estratégia, avaliação de resultados, de mensuração dos impactos que as ações desenvolvidas tem ao longo do tempo.

Ao fim de dois anos, se a instituição alcançar o mínimo de 70% de execução das ações pactuadas e, qualitativamente, obter um desempenho satisfatório ou muito satisfatório, recebe a concessão do Selo Pró-Equidade de Gênero e Raça da SPM. O Selo Pró-Equidade de Gênero e Raça representa o reconhecimento

ISBN: 978-85-61702-41-0

do trabalho feito pelas organizações no desenvolvimento cotidiano de novas concepções de gestão de pessoas e cultura organizacional para alcançarem a igualdade de gênero e raça no mundo do trabalho. O Selo é uma certificação que atesta que a organização promove a igualdade de gênero e raça no seu ambiente institucional (BRASIL, 2015).

Resultados e Discussão

O IFAL ao aderir o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça almeja identificar, compreender e fazer a gestão de processos que promovam a igualdade de direitos entre mulheres e homens que constituem sua força de trabalho.

A criação do Comitê de Gênero e Raça do IFAL, a construção da Ficha Perfil e do Plano de Ação foram passos dados para a adesão ao Programa, mas também são considerados como resultados garantidos pela mesma. Estes são vistos como conquistas para a Instituição, podendo subsidiar e promover avanços para relações de trabalho igualitárias. Por meio do Perfil constatou-se que o IFAL possui aproximadamente 1585 profissionais, sendo 959 homens e 626 mulheres. Observou-se também que 445 homens se autodeclararam brancos, 47 negros ou pretos e 03 indígenas. Em relação às mulheres, 305 se autodeclararam brancas, 26 negras ou pretas e 03 indígenas. Nota-se que o número de trabalhadoras e trabalhadores que se autodeclararam brancas/os é superior às/aos negras/os ou pretas/os e indígenas. Em relação ao grau de escolaridade, o número de homens que declararam ter pós-graduação é superior ao de mulheres. Assim como, o número de homens que se autodeclararam brancos e que afirmam ter pós-graduação é maior comparado aos que se autodeclararam pretos, negros ou indígenas e que possuem pós-graduação. Essa mesma constatação foi feita em relação às mulheres.

Myers (2003) afirma que apesar de constituir quase metade da população brasileira, os afro-brasileiros são sub-representados nas empresas, em particular nos cargos considerados de maiores níveis hierárquicos dentro das organizações.

Outro dado relevante refere-se às funções gratificadas e cargos de direção. No momento da elaboração da Ficha Perfil existiam 241 homens exercendo funções gratificadas ou cargos de direção (123 brancos, 08 negros ou pretos e 01 indígena). O número de mulheres que exercem estas funções ou direções é de 162 (74 brancas, 08 negras ou pretas e 01 indígena). Observa-se que os homens ocupam mais funções e cargos de direção do que as mulheres, assim como, há desigualdade em relação à raça e etnia nos dois sexos.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Diante destas questões, é de extrema importância a execução de um Programa do caráter do Pró-equidade no IFAL. Acredita-se que, por meio deste, será possível o fomento de discussões em relação à desigualdade de gênero e raça e o desenvolvimento de ações que promovam a equidade no âmbito laboral. Esta inciativa também contribui para a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa, baseando-se no compromisso ético e político.

O Plano de Ação tem como objetivo geral "fomentar discussões e promover práticas que possibilitem a equidade de gênero no ambiente laboral, permitindo mudanças na concepção de gestão de pessoas, na cultura organizacional, nas condições e relações de trabalho". Foram definidas como ações: 1) adotar linguagem inclusiva em editais de concurso público para servidoras/es realizados pelo IFAL; 2) realizar curso com gestoras/es do IFAL nas áreas de gênero e raça; 3) levantar perfil das/os servidoras/es que ocupam FUC (Função Comissionada de Coordenação de Curso), Função Gratificada (FG) ou Cargo de Direção (CD); 4) mapear o perfil das/os servidoras/es que utilizam os distintos benefícios concedidos pelo IFAL; 5) levantar as justificativas de ausências no trabalho e licenças médicas das/os servidoras/es; 6) Criar comissão de gênero e raça do IFAL; 7) Sensibilizar as equipes de Gestão de Pessoas das empresas que prestam serviços terceirizados, quanto ao programa Pró-Equidade de Gênero e Raça; 8) Criar link do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça no portal do IFAL; 9) Fomentar o debate sobre a ampliação do número de dias da licença paternidade para os servidores do IFAL; e 10) Criar eixo de equidade na consulta de capacitação realizada com servidoras/es.

Para cada ação foram criados indicadores e metas, os quais permitem a análise comparativa de desempenho e resultados, assim como, possibilitam monitorar a ação proposta e seus impactos.

O ingresso da instituição no Programa visa o desenvolvimento de uma política que valoriza a diversidade e combate as desigualdades. As políticas de diversidade possibilitam a promoção de iniciativas que reconheçam a diferença entre pessoas ou grupos como um valor positivo, desenvolvendo mecanismos de integração social, em benefício da produtividade da empresa e da democratização das oportunidades de acesso e tratamento no âmbito laboral (ALEXIM, 1999).

Conclusões

A garantia da autonomia econômica e social das mulheres é fator estruturante para a transformação das condições de vida e das desigualdades vividas

ISBN: 978-85-61702-41-0

pelas mulheres. O trabalho, como foco de incidência de políticas públicas, possibilita a inclusão social, a autonomia e o desenvolvimento (BRASIL, 2015).

Acredita-se que o estabelecimento de novas relações de trabalho e de gestão de pessoas podem eliminar formas de discriminação no acesso, remuneração, ascensão e permanência no emprego. O Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça oferece para as organizações a possibilidade de obter reconhecimento público, por meio do Selo Pró-Equidade de Gênero e Raça, pela adoção de práticas de igualdade (BRASIL, 2015).

Considera-se que a igualdade entre mulheres e homens configura-se como pilar fundamental da gestão organizacional e do êxito institucional, uma vez que as discriminações prejudicam o rendimento de mulheres e homens no local de trabalho, na família e o clima organizacional da instituição.

O Selo Pró-Equidade de Gênero e Raça representa o reconhecimento do trabalho realizado pelas instituições no desenvolvimento de novas concepções de gestão de pessoas e cultura organizacional almejando o alcance da igualdade de gênero e raça no ambiente laboral. O Selo é uma certificação que atesta que a organização promove a igualdade de gênero e raça (BRASIL, 2015).

As práticas que visam a equidade de gênero e raça são um compromisso com a responsabilidade e justiça social.

Referências Bibliográficas

ALEXIM, J. **A diversidade no âmbito da educação profissional e do mercado de trabalho**. Revista Internacional do Trabalho. Ed. Projeto OIT/TEM. Brasília, 1999.

BRASIL. Secretária Especial de Políticas para as Mulheres. Guia Operacional da 6ª Edição do Programa Pró-equidade de Gênero e Raça. Brasília, DF: 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.**

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

MYERS, A. **O Valor da Diversidade Racial nas Empresas**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, no 3, 2003, pp. 483-515.

ISBN: 978-85-61702-41-0

OS SENTIDOS DA AUTORREFLEXÃO PARA OS MOVIMENTOS FEMINISTAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE

Camila de Melo Santana;

Orientadora: Denise Maria Botelho
Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades – Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Esta pesquisa em andamento investiga a metodologia da autorreflexão nos movimentos feministas da região metropolitana do Recife. A autorreflexão é um método de pedagogia feminista que surge em meados da década de 1960 nos Estados Unidos e na Europa, rapidamente se espalhando por outros países e sendo fundamental para a constituição do feminismo no Brasil e no mundo. O método consiste no compartilhamento, em grupos de mulheres, de reflexões elaboradas a partir das experiências de vida das participantes, visando a conscientização sobre processos de dominação e opressão, de forma a compreender criticamente a situação das mulheres e auxiliar no seu processo de auto-organização. Assim, esta pesquisa busca investigar: quais sentidos os movimentos feministas na região metropolitana de Recife conferem à autorreflexão no seu processo educativo; analisar as contribuições do método para a transformação da vida das mulheres, para a constituição da identidade e do sujeito político feminista, para a auto-organização das mulheres e fortalecimento do movimento feminista; e identificar como se organizou e como se organiza o método da autorreflexão.
Palavras-chave: autorreflexão, identidade, pedagogia feminista, conscientização, auto-organização.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

A partir da década de 1960, durante a chamada Segunda Onda do feminismo, este movimento começou a desenvolver metodologias educativas enquanto uma nova forma de ação que poderia levar à transformação social, num contexto de ampliação dos temas de debate político em torno da opressão feminina, como o campo da cultura, das relações sociais, políticas e econômicas, na questão do corpo e da sexualidade (GOUVEIA; PORTELLA, 1999). Nesta época, tiveram origem os grupos de reflexão ou autoconsciência nos Estados Unidos e na Europa, que rapidamente se espalharam por outros países, sendo fundamentais para a constituição da teoria e da prática feminista no Brasil e no mundo (SILVA, 2010).

Entretanto, nas décadas seguintes, o método da autorreflexão foi deixando de ser praticado, havendo no presente algumas instituições e grupos que o estão retomando e atualizando no contexto e dinâmicas do feminismo de hoje (SILVA, 2010). Esta atualização provavelmente está se dando tanto na forma quanto no conteúdo, que tem procurado abordar não apenas a experiência comum das mulheres, mas também as diferenças e desigualdades, trazendo à tona questões raciais, de orientação sexual, de classe entre outras.

O método da autorreflexão consiste no compartilhamento, em grupos de mulheres, de reflexões elaboradas a partir das experiências de vida das participantes, seguindo princípios como o respeito mútuo e o não julgamento, e visando a conscientização sobre processos de dominação e opressão. Os encontros de autorreflexão devem acontecer periodicamente, e em cada um é discutido um tema, o qual deve ser trabalhado em "primeira pessoa", ou seja, é necessário que as participantes reflitam sobre como experienciam tais questões em suas vidas.

Assim, a autorreflexão difere de outras metodologias participativas nas quais as pessoas expressam o que pensam sobre determinados assuntos, uma vez que exige que se vá mais além do racional, que se rompa com o distanciamento entre o sujeito e a questão a ser refletida, para que o próprio sujeito, na sua relação com a questão, seja o foco mesmo da reflexão. Para Lima, a conscientização das mulheres deve nos levar "às fontes originais de nossa opressão, tanto históricas quanto pessoais" (LIMA, 1988, p.43)

A metodologia implica ainda na problematização teórico-política que tende a ampliação da percepção das mulheres sobre suas experiências e a criação de novas interpretações de mundo, "de forma que, além de partilhar e perceber experiências comuns, consigam compreender criticamente a situação [das mulheres] e criar alternativas" (SILVA, 2010, p.15).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Esta pesquisa pretende fazer um resgate da história de grupos de reflexão feminista em Recife e Região Metropolitana, assim como uma análise da prática desse método em décadas passadas e na atualidade, com o propósito de investigar quais são os sentidos da autorreflexão para a constituição dos movimentos feministas na RMR. Desta forma, é necessário refletir sobre quais os sentidos e o valores de trabalhar com a autorreflexão na experiência dos grupos.

A escolha pelo Movimento Feminista de Recife e Região Metropolitana se deve ao fato de este movimento ter relevância regional e nacional (BONETTI, 2007), além de ser o campo em que estou inserida. Atualmente o Movimento Feminista em Recife congrega organizações bastante consolidadas: Fórum de Mulheres de Pernambuco (que faz parte da Articulação de Mulheres Brasileiras), Marcha Mundial de Mulheres, grupos populares, instituições, ONGs e novos sujeitos como diversos coletivos de jovens feministas. Segundo Bonetti (2007), há uma centralidade do movimento feminista de Recife para o feminismo da região.

Poucos são os estudos que abordam a questão dos grupos de autorreflexão feminista. Em geral, tais grupos são citados em pesquisas sobre o movimento feminista e sua práxis, porém não há estudos aprofundados especificamente sobre o tema. Sendo assim, a pesquisa contribui para o movimento feminista local e em geral, reunindo referências que no momento estão fragmentadas e trazendo uma análise aprofundada sobre os sentidos dessa metodologia. Contribui também para outros movimentos que se interessem no método da autorreflexão, para as políticas de educação e para os de estudos e pesquisas em educação, movimentos sociais, feminismo e gênero.

Sendo assim, temos como objetivo central investigar quais sentidos os movimentos feministas na região metropolitana de Recife conferem à metodologia da autorreflexão no seu processo educativo. Objetivamos também analisar quais as contribuições da metodologia da autorreflexão para a transformação da vida das mulheres e para a constituição da identidade e do sujeito político feminista; examinar a importância dessa metodologia para a auto-organização das mulheres e para o fortalecimento do movimento feminista; e identificar como se organizou o método da autorreflexão ou autoconsciência em Recife e Região Metropolitana a partir da década de 70 e como se organiza atualmente.

Metodologia

A metodologia desta pesquisa se coloca no campo das pesquisas qualitativas que buscam uma epistemologia mais democrática, alcançada através da relação entre sujeito-sujeito e não entre sujeito-objeto (LAGE, 2009). Para Lage

ISBN: 978-85-61702-41-0

(2009), a pesquisa qualitativa leva ao encontro de subjetividades, logo tem um potencial dialógico de construção coletiva do conhecimento com os sujeitos da pesquisa.

Brandão (1984) afirma que, ao contrário do que prega boa parte da metodologia científica tradicional, o conhecimento de algum tema em profundidade se realiza por meio do envolvimento e também do comprometimento entre pesquisador/a e aquilo que é pesquisado. Assim, as lutas sociais se configuram como "um espaço de aprendizagem acadêmico-político" que exige um esforço metodológico para "romper com a subalternização que as metodologias tradicionais impuseram a muitas experiências sociais de luta e a seus processos educativos" (LAGE, 2009, p.4).

A epistemologia feminista compartilha desses princípios, porém traz à tona a crítica à suposta neutralidade da ciência, que justifica sistemas androcêntricos. De maneira oposta aos modelos científicos hegemônicos, a epistemologia feminista defende que não há como extrairmos os nossos valores de nossas produções, ao invés disso devemos utilizá-los de forma autoconsciente e evidenciar a nossa relação com o objeto de estudo. A epistemologia feminista afirma: 1) novos recursos empíricos que construam os problemas de pesquisa a partir das experiências de vida das mulheres e 2) novos objetos de investigação que expliquem os fenômenos sociais de interesse e importância para a vida das mulheres (HARDING, 1988).

Para Santos (2006) todo conhecimento é também autoconhecimento, ideia que Lage endossa: "somos nós o próprio espelho das nossas experiências de campo, e ao estudá-las somos, simultaneamente, estudadas por elas e ao analisá-las também somos analisadas por elas" (LAGE, 2009, p.19).

Com o intuito de aprofundar o conhecimento nos temas envolvidos na pesquisa será realizada revisão bibliográfica sobre educação, movimentos sociais, identidade, educação popular, feminismo, pedagogia feminista, método de autorreflexão, metodologias qualitativas, epistemologia feminista entre outros temas que possam ser importantes para compreensão do campo e dos objetivos a serem alcançados.

A partir dessas perspectivas e tendo a metodologia da autorreflexão no movimento feminista da região metropolitana do Recife como objeto deste estudo, iniciarei as investigações com uma pesquisa exploratória para identificar quais grupos utilizam/utilizavam tal metodologia, e desses grupos, identificar pessoas-chave do processo.

ISBN: 978-85-61702-41-0

É importante ressaltar que os grupos/movimentos serão consultados quanto à permissão e interesses na realização da pesquisa. Havendo permissão e interesse por parte dos grupos/movimentos na pesquisa, realizarei entrevistas em profundidade com as pessoas-chave identificadas, bem como observação participante nos grupos que utilizam o método da autorreflexão na atualidade. Para Lage (2009), a observação participante possibilita entrar em contato com a realidade, com os universos simbólicos e formas de organização dos grupos sociais. Com essa metodologia, pretendo encontrar as ideias centrais do método da autorreflexão, e analisar, à luz das problematizações levantadas, a sua relevância para a constituição da identidade das mulheres, do sujeito feminista e para a constituição de movimentos feministas na região metropolitana do Recife.

Discussão

As experiências educativas dos movimentos sociais estão inseridas no campo de estudos que analisa a educação não formal, a qual diz respeito a processos de aprendizagens e produção do conhecimento que não se resumem à educação escolar, constituindo-se em formações políticas e até na participação propriamente dita na organização do movimento e de suas ações (GOHN, 2011). Neste sentido, a educação popular é uma das principais fontes para as ações educativas dos movimentos sociais.

A educação popular, enquanto um trabalho político através da educação (BRANDÃO, 1984), fundamenta-se nas ideias de Paulo Freire e nas experiências dos movimentos sociais do Brasil e América Latina (SILVA, 2010). Esta perspectiva critica a lógica tradicional de uma educação para o povo, afirmando por sua vez, uma educação que o povo cria, pois no processo de luta por transformação social, o povo precisa elaborar o seu próprio saber (BRANDÃO, 1984). É princípio da educação popular portanto, o compromisso com o fortalecimento e a ampliação dos movimentos populares, tendo em vista que estes possam se apropriar da produção autônoma do saber (BRANDÃO, 1984).

A pedagogia feminista apoia-se em concepções da educação popular como a dialogicidade e a "perspectiva de formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, que se mobilizem pela transformação social" (SILVA, 1996, p.41). No entanto, esta pedagogia recria a educação popular, colocando no centro a questão da desigualdade de gênero e privilegiando a reflexão sobre "as micro dimensões sociais sem perder de vista a sua relação com a dimensão macrossocial" (GOUVEIA; PORTELLA, 1999, p.6).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Desta forma, tudo o que diz respeito à esfera privada - o campo dos afetos, da sexualidade, da família – "é pensado como um lugar onde as relações de poder estão presentes e devem ser tratadas politicamente" (GOUVEIA; PORTELLA, 1999, p.10). O método da autorreflexão, objeto de investigação desta pesquisa, busca identificar o caráter político da cotidianidade, rompendo com a dicotomia entre o público e o privado, explicitando que o pessoal é político[1]. Compreendendo o feminismo como pensamento crítico e ação política (ÁVILA, 2005) e também como movimento cultural, sua pedagogia "está comprometida com a transformação das relações de gênero e dos sistemas de dominação" (GOUVEIA; PORTELLA, 1999, p.12).

Em relação ao conceito de gênero, é importante levarmos em conta que este foi criado no marco dos pressupostos feministas, porém existem inúmeras tensões entre o seu desenvolvimento na academia e o pensamento feminista mais voltado para a ação política (PISCITELLI, 2004). De modo geral, pode-se dizer que gênero é um conceito relacional e uma ferramenta tanto analítica quanto política, a qual deve levar em conta o contexto social e histórico do que é considerado masculino e feminino (LOURO, 1997). Para Louro, há que se entender o gênero como algo que constitui as identidades dos sujeitos, as quais são entendidas como "plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias" (LOURO, 1997. p. 24).

Assim, os pertencimentos de classe, raça, etnia, orientação sexual, gênero são dimensões constituintes, porém instáveis, da identidade do sujeito, e que podem levá-lo a direções conflitantes. Louro (1997) traz as contribuições do pós-estruturalismo para a desconstrução da oposição entre um polo dominante e outro dominado, afirmando que o poder se exerce em várias direções, e que os grupos dominados são capazes de fazer das instâncias de opressão lugares de resistência e exercício do poder. Da mesma forma, desconstrói a noção de

1 Essa máxima do feminismo tem origem no título de um texto escrito em 1969 pela feminista estadunidense Carol Hanisch em resposta a declarações de que os grupos dos quais ela participava – grupos de reflexão ou autoconsciência – eram terapias pessoais. Hanisch afirma que "uma das primeiras coisas que descobrimos nesses grupos é que problemas pessoais são problemas políticos. Não há soluções pessoais desta vez. Só há ação coletiva para uma solução coletiva. Eu fui, e continuo indo a essas reuniões porque adquiri uma compreensão política que toda a minha leitura, todas as minhas 'discussões políticas', toda a minha 'ação política' [...] nunca me deram." Disponível em https://resistenciaradfem.wordpress.com/tag/carol-hanisch/. Acesso em 27.10.2015

ISBN: 978-85-61702-41-0

uma oposição binária entre masculino e feminino, quando afirma que diferentes maneiras de feminilidade e masculinidade se constituem socialmente.

Freire (2011) utiliza a ideia de "saber de experiência feito" para pensar sobre o conhecimento adquirido com a experiência de vida, noção esta que possui eco na obra de bell hooks, quando discorre sobre a teoria que nasce do concreto, dos "esforços para entender as experiências de vida cotidiana" (HOOKS, 2013, p.97). Para esta pensadora feminista e negra, a teoria como prática libertadora é uma via para "olhar o mundo de outra forma [...], como meio de desafiar o status quo" (HOOKS, 2013, p.83). Apesar de bell hooks focar em sua experiência educativa como professora universitária, suas reflexões são amplas e profundas o bastante para serem aplicadas às experiências de educação dos movimentos sociais, possuindo, inclusive, uma estreita relação com os princípios do método da autorreflexão feminista. A teorização de hooks é um lugar de refúgio, de cura, no qual temos a possibilidade de entender o que nos acontece, "explicar a mágoa e fazê-la ir embora" ao "imaginar futuros possíveis" (HOOKS, 2013, p.85).

Para hooks, a educação é um trabalho coletivo, de forma que todos os participantes do momento pedagógico devem ser ativos. Defende uma pedagogia que dá ênfase ao bem-estar, ao reconhecimento de todos os sujeitos como seres humanos integrais, à união entre mente, corpo e espírito – uma pedagogia que valoriza a expressão dos educandos e estimula a construção de uma consciência crítica para a prática da liberdade (HOOKS, 2013).

Conclusões

Esta pesquisa está ainda em seu início, tendo em vista que estamos no primeiro semestre letivo do mestrado em Educação, Culturas e Identidades. Para a nossa investigação é importante a articulação entre os princípios da educação popular e de teorias feministas, trazendo as contribuições produzidas no campo da pedagogia feminista. A autorreflexão, enquanto uma ação educativa do movimento feminista, coloca em questão o caráter político da cotidianidade e a construção de um saber autônomo, além de trabalhar a identidade individual e coletiva, com vistas ao seu fortalecimento político. Nossa ideia central é de que a ação educativa ou formação política feminista é um elemento fundamental para a auto-organização de mulheres e para a constituição do sujeito feminista. A instituição das mulheres como sujeito é o centro da ação do feminismo e sua grande conquista (ÁVILA, 2001).

ISBN: 978-85-61702-41-0

O projeto feminista, como um projeto originado na tradição da modernidade, está marcado por um tensão entre particular e universal (PISCITELLI, 2004). Sendo assim, o "suposto universalismo da condição de mulher" (CAMURÇA, 2007, p.4) vem sendo questionado pelos movimentos de mulheres negras, lésbicas, latinas, transexuais. A opressão e exploração das mulheres se dá nas relações sociais (CAMURÇA, 2007), sendo assim varia de acordo com a classe, a raça, a etnia, a orientação sexual. Piscitelli (2004) afirma que uma nova formulação da categoria *mulher* considera a historicidade, não possuindo um sentido definido, mas sendo elaborada em contextos específicos, o que recusa as tendências essencialistas e homogeneizantes. Para Camurça (2007), ao mesmo tempo que o feminismo se afasta de essencialismos em relação à mulher e nega uma identidade homogênea, este movimento está comprometido com a afirmação das mulheres como uma identidade política, sendo sua pedagogia o próprio processo de construção do sujeito político feminista.

Referências

ÁVILA, Betânia. *Feminismo, cidadania e transformação social*. In: ÁVILA, Betânia (org.). Textos e imagens do feminismo: mulheres construindo a igualdade. Recife: SOS Corpo, 2001.

ÁVILA, Betânia. *Feminismo e sujeito político*. In: FERREIRA, Verônica; SILVA, Carmen; ÁVILA, Betânia. Mulher e Trabalho (orgs). Recife: SOS Corpo, 2005.

BONETTI, Alinne de Lima. *Não basta ser mulher, tem de ter coragem: Uma etnografia sobre gênero, poder, ativismo feminino popular e o campo político feminista de Recife- PE*. 2007. 258 f. Tese (doutorado em Ciências Sociais) – UNICAMP, Campinas, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Participar-pesquisar*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CAMURÇA, Silvia. *'Nós mulheres' e nossa experiência em comum*. Caderno de Crítica Feminista, ano I, n. 0. Recife: SOS Corpo, dez. 2007. p. 13.

ISBN: 978-85-61702-41-0

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais na contemporaneidade*. In: Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago, 2011.

GOUVEIA, Taciana; PORTELLA, Ana Paula. *Ideias e dinâmicas para trabalhar com gênero*. Recife: SOS Corpo, 1999.

HANISH, Carol. *O pessoal é político*. Disponível em https://resistenciaradfem.wordpress.com/tag/carol-hanisch/ Acesso em 27.10.2015.

HARDING, Sandra. *Existe un método feminista?* PDF de Harding, Sandra. Feminismo e Metodologia. Bauru, SP: EDUSC. 1988.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LAGE, Allene. *Orientações epistemológicas para pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais*. In: Educação e Movimentos Sociais: caminhos para uma pedagogia da luta. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LIMA, Maria José. *Linha da vida ou grupo de autoconsciência: uma reflexão sobre a ótica feminista*. In: RÉGIA, M., CAMURÇA, S., OLIVEIRA, E. Et ALL. *Como Trabalhar com Mulheres*, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós -estruturalista*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

PISCITELLI, Adriana. *Reflexões em torno do gênero e feminismo*. In: Claudia de Lima Costa e Simone Pereira Schmidt (orgs.), *Poéticas e Políticas Feministas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004, pp. 43-66.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 4a edição. São Paulo: Cortez, 2006.

ISBN: 978-85-61702-41-0

SILVA, Carmen S. M. *Contribuições a uma análise da política de formação do Partido dos trabalhadores*. 1996. 140 f. Dissertação (mestrado em História e Filosofia da Educação) – PUC, São Paulo, 1996.

SILVA, Carmen. *Os sentidos da ação educativa no feminismo*. In: SILVA, Carmen (org.). Experiências em Pedagogia Feminista. Recife: SOS Corpo, 2010.

ISBN: 978-85-61702-41-0

O CONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO: POR QUE NÃO FALAR SOBRE GÊNERO?

Camila dos Passos Roseno
Universidade de Pernambuco – campus Petrolina – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares – PPGFPPI –
milaroseno@gmail.com

Resumo: A aprovação do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 – foi aprovada após uma intensa disputa liderada pelos setores religiosos e fundamentalistas da assembleia legislativa do país, para a não-inserção das questões de gênero no currículo escolar. Mas porque não discutir essa problemática? Dessa forma, este artigo tem como objetivo problematizar a legislação pertinente às questões de gênero, assim como apontar as possibilidades e garantias de tratar destes assuntos no ensino fundamental II. Nossa preocupação se estende também a formação de professores para trabalharem as questões de gênero, posto que a maioria dos cursos de licenciatura do país não preparam seus estudantes para abordar a temática.
Conservadorismo; Gênero; Educação; Formação Continuada.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Segundo Perrenoud, "ensinar, no fundo, é ensinar-se; uma sociedade que não ensina é uma sociedade que não se ama, que não se estima[...]"(2005, p. 24). Este trecho encontra-se no livro "Escola e Cidadania", nesta obra o autor trata sobre as expectativas existentes em torno da função social que a escola ocupa em nossa sociedade. Trata também sobre a impossibilidade de se proferir valores morais distintos diante da sociedade que vivemos, à exemplo da solidariedade, em um mundo cada vez mais individualista. Desta forma, o autor defende que a escola é uma instituição indissociável da sociedade, e por isso, ela não apenas reproduz os discursos e as práticas sociais dominantes, mas também busca normatizar os/as sujeitos/as "desviantes".

A sociologia da Educação desenvolvida por Bourdieu (1998) já apontava para a diferenciação dos/as alunos/as quanto às origens sócio-econômicas e desacreditava o postulado da meritocracia no desenvolvimento escolar. Afirmando que as condições sociais propiciavam maior ou menor êxito dos/as alunos/as, ou seja, eles/as são basilarmente diferentes e a escola tendia a corroborar com essa desigualdade. Bourdieu se mostra extremamente pessimista quanto ao papel transformador da instituição. Contudo, seria apenas essa a função da escola? Normatizar os/as sujeitos/as? Ela também não teria que preparar os/as sujeitos/as para as mudanças necessárias na sociedade?

Entendemos que essas desigualdades existem, mas também que é papel da escola desenvolver práticas diferenciadas e inclusivas que permitam a diminuição das diferenças em seu seio. A expansão da escolarização, nos anos 90 e no início do novo milênio, trouxe também esperanças quanto ao caráter emancipatório da educação. Uma nova escola precisa ser pensada para a inclusão desses/as novos/as estudantes. O caráter conservador da educação, até então vigente, não contempla esse público diverso, que agora acessa a escola, contribuindo para a manutenção de privilégios historicamente construídos. Acreditamos que devemos sim problematizar os conhecimentos considerados relevantes, pensando a escola também como espaço para expressão de demandas políticas e de construção de alternativas práticas as relações desiguais, vividas também, no ambiente escolar.

> Por isso, vamos enxergar a escola como uma arena cultural, o que significa entendê-la como um espaço em que entram em confronto – e em diálogo – diferentes sujeitos e diferentes modos de

ISBN: 978-85-61702-41-0

> significação do mundo, o que inclui modos diversos de criar sentido para a sexualidade, para o gênero, para si mesmo e para o outro. Significações atravessadas pelas intencionalidades de diferentes sujeitos. (BORTOLINI, 2011, p. 31).

Através das contribuições destes teóricos, podemos questionar: "O que a escola tem medo de ensinar?", "Quais são os conhecimentos considerados nocivos?", "Quem julga os conteúdos ministrados em sala como próprios ou impróprios?". São essas questões que nos fazem construir este artigo, com o intuito de compreender como o debate em torno das questões de gênero tem sido uma importante pauta em disputa na educação, seja para inviabilizar a sua inserção nos currículos e práticas escolares, ou para defender a sua real necessidade. Assim como compreender a contribuição da interdisciplinaridade para seu tratamento em sala, a partir dos Temas Transversais.

Desenvolvimento

Entendemos aqui como Gênero a construção social e histórica dos comportamentos e papéis sociais definidos a partir da constituição anatômico dos/as sujeitos/as. A categoria gênero se distingui da dimensão biológica, ela é produto das relações sociais e culturais, e que milenarmente produz desigualdades entre homens e mulheres. Segundo Guacira Louro:

> "[...]A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. **Família, escola, igreja, instituições legais e médicas** mantêm se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo." (grifo nosso, 2008, p. 18).

O espaço escolar se define como ambiente extremamente importante nessas construções, que se constituem nas mais diferentes formas. Segundo a pesquisadora em Gênero e Educação, Jane Felipe, existe uma forte "vigilância em torno da sexualidade infantil", sobretudo, em relação aos meninos, vigiando os comportamentos "suspeitos", que "porventura não sejam condizentes com as

ISBN: 978-85-61702-41-0

expectativas de gênero instituídas"(2007, p. 79), a exemplo das brincadeiras que são "exclusivamente" de meninas ou de meninos. A afetividade é outro exemplo, pois, enquanto as meninas se abraçam, andam de mãos dadas, para eles, isso não é "permitido". Ao contrário delas, as brincadeiras que envolvem força e luta, são aceitas e colaboram para a naturalização da agressividade masculina.

> A renúncia aos desejos é expressa na separação que se faz para educação para meninos e para meninas, enquanto os meninos são, a todo momento, avisados que não devem comportar-se como meninas: Seja Homem!, as meninas, por outro lado, aprendem a "preservarem-se", como também aprendem que são objetos passados de pai para marido, e que em alguns momentos são homens, no estranho sentido que se dá ao termo humanindade. (LESSA, 1999, p. 77).

A educação escolar tem papel preponderante na desconstrução de preconceitos e discriminações, tem por obrigação legal, moral e ética somar esforços no combate às desigualdades. Entretanto, os dados são alarmantes no número de vítimas de violência contra a mulher, de crimes homofóbicos e de transfobia.

O primeiro mapa da violência contra a mulher, que consta o número de homicídios de mulheres por situação de violência doméstica no Brasil, foi divulgado no ano de 2015. O presente estudo apresenta que somente no ano de 2013, 4.762 mulheres vieram a óbito, o que representa 13 mulheres mortas por dia no país (WAISELFISZ, 2015).

Este cenário de violência vem sendo denunciado principalmente pelos movimentos feministas, mas o Estado em passos mais lentos também contribui para a problematização das opressões vivenciadas pelas mulheres. A Lei do Feminicídio - 13.104/2015 – que inclui o homicídio de mulheres como crime hediondo pelo fato do "menosprezo ou discriminação à condição de mulher" (BRASIL, 2015) foi um importante avanço diante da luta pelo fim da violência contra a mulher.

Contudo, a Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres(SPM), criada em 2003 com o principal objetivo de promover a igualdade entre homens e mulheres, passou durante o ano de 2015 pelo afunilamento ministerial. A fusão das secretarias de Políticas Públicas para as Mulheres(SPM), de Políticas de Promoção da Igualdade Racial(Seppir), e de Direitos Humanos(SPH) que resultou na criação do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos

ISBN: 978-85-61702-41-0

gerou acima de tudo a redução das verbas destinadas aos programas sociais desenvolvidos no país.

Essa fusão representa um grande desafio na formulação das políticas públicas e na manutenção dos programas que estão em andamento no país. Uma das ações desenvolvidas pela SPM em parceria com o Ministério da Educação(MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão(SECADI) é o Curso Gênero e Diversidade Sexual na Escola, que se configura como um curso de extensão ou especialização universitária que objetiva discutir questões relativas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (BRASIL, 2014).

Este curso é um dos importantes passos para a inserção de gênero no currículo escolar. Segundo Solange Martins em seu artigo: "Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar", as professoras e professores querem transformar a realidade, querem que o conhecimento apreendido possa influenciar a forma como vivem, porém, "a forma como os professores valorizam e articulam os campos dos saberes depende de seus processos formativos" (2011, p. 165).

Diante da polêmica sobre a possível "ideologia de gênero", termo cunhado pela bancada legislativa evangélica e católica para se referir ao debate sobre gênero e diversidade sexual na educação, as metas que previam o combate à "discriminação racial, de orientação sexual ou à identidade de gênero", assim como, censos sobre situação educacional de travestis e transgêneros e incentivo a programas de formação sobre gênero, diversidade e orientação sexual foram vetadas do Plano Nacional de Educação, assim como na maioria do Planos Municipais(BRITO; REIS; 2015).

Paradoxalmente, o texto final do Plano Nacional de Educação 2015/2025- Lei nº 13.005/2014 – consta no art. 2º, inciso III e X, as seguintes diretrizes: A "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos [...]"(BRASIL, 2014, p. 01). Porém, sem constar uma meta especifica para superação das desigualdades já citadas anteriormente.

Segundo Edgar Morin, apenas o conhecimento científico não tem condições de tratar sozinho os problemas filosóficos e éticos e que a "educação deve-se dedicar, à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras"(2000, p. 21).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Para compreendermos o que se entende como "Ideologia de Gênero", pesquisamos em sites religiosos e documentos episcopais a argumentação da frente religiosa. No site da comunidade católica "Canção Nova", consta o trecho que faz alusão ao reconhecido trecho da obra "O Segundo Sexo" de Simone de Beavouir, quando a mesma afirma que: "ninguém nasce mulher, torna-se mulher", segundo a matéria:

> Se ninguém nasce, mas se "faz" homem e mulher ao longo da vida, alguém poderia passar de um lado sexual para o outro a qualquer momento. "Seria uma esfera total do relativismo, da mudança de caráter, bem como daquele caráter absoluto de Deus Criador. Se eliminássemos a possibilidade de que Deus nos faz homem e mulher, diríamos que Deus é completamente ambivalente, que cria e recria de modo diferente". (NOVA, 2014, p. 01)

Apesar de constar na Constituição Brasileira no que se refere aos Direitos Garantias Fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2015), assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), o Congresso Nacional é pressionado e delibera a partir da força das frentes religiosas ali presentes.

Segundo Ruth Catarina Souza, diante das diversas demandas imersas nas realidades escolares, é quase impossível um isolamento das questões sociais emergidas dentro e fora da escola (2006). Por isso, debater as diversidades e a igualdade de gênero na educação é prevenir os diversos tipos de violência, é combater as discriminações e a estigmatização, é promover o respeito e a permanência de suas crianças, adolescentes e jovens na escola, é revelar o que já está presente, mas que se oculta no discurso religioso e nas práticas sociais dominantes.

Práticas sociais que refletem nas práticas pedagógicas e buscam universalizar os/as sujeitos/as, construindo um modelo uniforme de aluno que deve ser educado, a partir de conhecimentos úteis a vida cotidiana. "As práticas escolares e pedagógicas em nossa sociedade têm operado a partir de uma identidade que é norma, que é aceita e legitimada, a feminilidade e a masculinidade branca, heterossexual e de classe médio judaico-cristã" (FURLAN; FURLAN, 2011, p. 311). Essas práticas invisibilizam as diferenças entre os/as diversos/as sujeitos/as, sejam elas de gênero, raciais ou econômicas. Os conhecimentos fragmentados

ISBN: 978-85-61702-41-0

nas diversas disciplinas não permitem aos discentes conectá-los com a realidade vivida, deixando de lado as questões sociais que influenciam diretamente em seu bom rendimento e futuro profissional.

Desta forma, os currículos escolares das escolas públicas devem estar orientados para tratar de assuntos que promovam além do conhecimento técnico-científico, questões referentes à cidadania. Entretanto, o engessamento disciplinar do currículo e a quantidade de conteúdos a serem ministrados durante o ano, escamoteiam as questões sociais. Intencionalmente, as disciplinas não dialogam entre si, resultado da especificação do conhecimento atribuído à racionalidade científica da modernidade.

Uma educação focada apenas nas listas de conteúdos, em resultados e metas que só mapeiam os conhecimentos específicos e que pretere algumas disciplinas, não proporciona a construção de conhecimentos, nem prepara os alunos para o enfrentamento das questões cotidianas, tanto no ambiente escolar, quanto fora dele (YOUNG, 2007). A mercantilização da educação e a justificativa da formação dos/as alunos/as para o mundo do trabalho, deixa de lado uma série de questões que são fundamentais para uma educação que busque dirimir violências e desigualdades.

Em contraponto, temos a interdisciplinaridade como uma nova racionalidade que busca superar a fragmentação do saber, promovendo um diálogo constante entre as disciplinas e preocupada com a real necessidade de conhecimentos apreendidos na escola. Segundo o artigo "O papel da interdisciplinaridade e a formação do professor: aspectos histórico filosóficos", a interdisciplinaridade dever ser concebida como um diálogo entre os saberes especializados "tendo como pressuposto comum a conquista da emancipação" (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p. 209).

A percepção acerca das limitações impostas ao processo de construção do conhecimento pelo ensino compartimentalizado, tem gerados diversos estudos que colocam em xeque o modelo cartesiano de conhecimento, como explica Edgar Morin: "A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional" (2000, p. 43). A relação/resposta que a universidade dá aos problemas que afligem a sociedade e a realidade da educação básica nos país está diretamente relacionada a essa fragmentação dos saberes. Faz-se necessário, primeiramente, compreender como se deu a formação dessa estrutura de produção do conhecimento fragmentada.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade; (MORIN, 2002, p. 105)

O Ministério da Educação tenta responder a essa preocupação com o conhecimento compartimentalizado na educação básica nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, por meio dos Temas Transversais. Estes respondem as demandas sociais urgentes e comuns a todo o país.

> A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (BRASIL,1997, p. 26)

Na busca dessa emancipação e diante do nosso cenário legislativo educacional é que trazemos aqui os PCNs, buscando legitimar a inserção de gênero no currículo escolar, assim como, assegurar a interdisciplinaridade como estratégia de promoção de um novo aprendizado.

Os PCNs, documento elaborado como proposta para construir referências curriculares comuns, define seis Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, e Trabalho e Consumo) que não se configuram como novas disciplinas, mas temas que podem ser trabalhados por todas, atravessando as formas do saber.

> Os PCNs são também instrumentos de operacionalização para os Temas Transversais à medida que o currículo é um artefato cultural e social. Ou seja, comporta conteúdos tradicionais que encorpam o eixo longitudinal do sistema educacional e temas identificados com o cotidiano concreto e contínuo dos alunos na escola. Na escola, o conhecimento se hospeda no currículo e é nele e por ele que o indivíduo cria sua identidade escolar e desenvolve a solidariedade cidadã. (CARNEIRO, grifo nosso, 2015, p. 246)

ISBN: 978-85-61702-41-0

Todos os temas possuem enorme relevância, estão interligados pelas problemáticas sociais por eles suscitados. Alguns se intercruzam de forma mais evidente, à exemplo da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, assim como a Ética e o Trabalho e Consumo. E todos têm como premissa comum a construção do exercício da cidadania, da construção da igualdade entre os povos e entre os gêneros, e da responsabilidade mútua pelos nossos bens naturais.

Queremos aqui destacar o tema referente à Orientação Sexual, que "engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e plural" (BRASIL, 1998, p. 287). O tema é dividido em blocos: Corpo Matriz da Sexualidade; Relações de Gênero; e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids.

No que concerne ao nosso principal objeto de estudo, as relações de gênero, o documento apresenta as diversas possibilidades que cada disciplina possui para tratar o assunto em sala e solicita à atenção das educadoras e dos educadores à comportamentos tidos como naturais, à exemplo da já referida agressividade masculina.

Há ainda outro fato que merece muita atenção por parte dos/as educadores/as: a violência associada ao gênero.

> Essa forma de violência deve ser alvo de atenção, pois constitui-se em atentado contra a dignidade e até a integridade física das mulheres. O fato de os meninos geralmente possuírem maior força física que as meninas não deve possibilitar que ocorrem situações de coerção, agressão ou abuso sexuais. (BRASIL, 1998, p. 325)

O combate a essas e outras desigualdades são claramente apontadas no documento, pois aponta a necessidade de "combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação". (BRASIL, 1998, p.322)

E finaliza ao tratar sobre a homossexualidade e as conotações a ela atribuída, à exemplo, da inferiorização, e de como os comportamentos tidos como dominantes não devem servir sempre como referência, pois: "há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas"(BRASIL, 1998, p. 325).

Entendemos, portanto, que as questões de gênero precisam ser trabalhadas no ambiente escolar. Contudo, devemos apontar, também, a necessidade de uma melhor formação deste professor. Por mais que essas questões estejam

ISBN: 978-85-61702-41-0

presentes desde 1998 nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os cursos de licenciatura, em sua maioria, não têm abordado as temáticas ligadas ao conceito de gênero. Os professores e as professoras, por vezes mais que o corpo discente, resistem à introdução desses temas nas escolas, por não saberem como proceder, ou por divergências religiosas e políticas, que diretamente influenciam a opção por calar sobre o tema.

> É importante considerar que a formação de professores não abarca alguns temas que deveriam ser trabalhados na educação. Exemplo desses temas é a construção das identidades de gênero e identidades sexuais. A formação de professores e relação à prática pedagógica que busque educar pelo respeito à diversidade ainda é incipiente. (FURLAN; FURLAN, 2011, p.307).

Os cursos de licenciatura devem preparar esses professores e essas professoras, ao trabalhar as repercussões práticas de seus silenciamentos, pois isso consequentemente contribui para uma maior evasão escolar, violências e desigualdades. Cabe aos/às educadores/as, tanto nas escolas, quanto nas universidades, pautarem essas questões, pois só na relação entre a introdução dessas temáticas no ambiente escolar e uma melhor formação docente poderemos ter a diminuição das imensas violências que se apresentam no Brasil em função das desigualdades de gênero.

Conclusão

Desta forma, os projetos políticos pedagógicos das escolas precisam ser estruturados obedecendo não apenas as legislações presentes da educação, mas os temas que são suscitados em nossa sociedade, articulando os saberes, promovendo a equidade, buscando a permanência daqueles/as que são marginalizados/as. A escola precisa ser plural, nela deve-se emergir o respeito.

Lembrando, por fim, que nem todo mal encontra-se na escola ou no Congresso. Os nossos cursos de licenciatura precisam também passar por uma reformulação do seu currículo, articulando os conhecimentos científicos com os práticos, as questões teóricas com as questões sociais, fazendo assim que surjam uma nova classe de docentes que tenham com primazia o zelo pelo respeito à diversidade humana e sexual. Assim, como a rede pública de educação deve oferecer cursos de formação continuada na respectiva área, estabelecendo um compromisso social com as gerações futuras.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Referências bibliográficas:

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos, ANDRADE, Maria de Fátima R. de**. O papel da interdisciplinaridade e a formação do professor:** aspectos histórico-filosóficos. Educação Unisinos, [s.l.], v. 15, n. 3, p.206-213, dez., 2011.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual e de gênero na escola.** Revista Espaço Acadêmico, nº123, ano XI-Dossiê: Homofobia, sexualidade e direito, agosto, pp. 27-37, 2011.

BRASIL, Constituição da República Federativa do. Constituição. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 88, de 7 de maio de 2015. Disponível em: < https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf>. Acesso em 4 fev 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-1300525-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468--pl.html>. Acesso em 12 dez 2015.

_____. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. **Prevê o feminicídio como circunstância qualificadora de homicídio e inclui o feminicídio no rol dos crimes hediondos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm>. Acesso em 16 dez 2015.

_____. **Políticas para as Mulheres**. Programas e ações. 2014. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia/programas-acoes>. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia/programas-acoes>. Acesso em 18 dez 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ISBN: 978-85-61702-41-0

BRITO, Patrícia; REIS, Lucas. **Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem "ideologia de gênero".** Folha de S. Paulo. 25.06.2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao--de-8estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em 14 dez 2015.

FELIPE, Jane. **Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação**: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. Pro-Posições, v. 18, n. 2 (53) – maio/ago., p. 77-87, 2007.

FURLAN, Cássia Cristina; FURLAN, Dalci Aparecida Bueno. **Gênero e sexualidade na formação de professores/as:** a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica. Plures, Humanidades. Ribeirão Preto, V.12 nº2, p. 306-326, jul-dez. 2011.

LESSA, Patrícia. **7 notas sobre o imaginário infantil**. Cadernos de apoio ao ensino. Nº7, Maringá: EDUEM, p.73-90, dez. 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições. v. 19, n. 2(56) – mai/ago., p. 17-23, 2008.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Afetar e sensibilizar na educação**: uma proposta transdisciplinar. Linhas críticas, Brasília DF , v. 17, n. 32, p. 163-181, jan./abr. 2011.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. 2000.

NOVA, Canção. **Ideologia de Gênero**: saiba mais e conheça os riscos para a sociedade. Mar 2014. Disponível em: <http://noticias.cancaonova.com/ideologia-de--genero-saiba-mais-e-conheca-riscospara-a-sociedade/>. Acesso em 16 dez 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Elis Regina Ferreira dos; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima. **Relações de gênero na perspectiva dos/as professores/as do ensino fundamental**. In: MACHADO, José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva, SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima. Gênero e práticas culturais: Desafios Históricos e Saberes Interdisciplinares. Campina grande: EDUEPB, 2010.

ISBN: 978-85-61702-41-0

SOUZA, Ruth Catarina. **A complexidade, a escola e o aprender-ensinar**. In: MONTEIRO, Filomenea M.de A. Educação como espaço da cultura. VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste.ANPEd.EdUFMT, p. 145-161, 2006.

WAISELFISZ, Julio J. **Mapa da violência 2015.** Homicídio de mulheres no Brasil. Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em 15 dez 2015.

YOUNG, Michael. **Para quê servem as escolas?** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A ESCOLA NO CENÁRIO DA COEDUCAÇÃO: GÊNERO, DIVERSIDADE E CLASSE SOCIAL EM PERSPECTIVA

Cleane Lacerda do Nascimento;

Maria Joaquina do Nascimento Rocha;

Suzy Sathiê Santos;

Elvira Simões Barretto
Universidade Federal de Alagoas
gpgenerodiversidade@gmail.com

Resumo: O texto apresenta uma reflexão acerca da escola como lócus privilegiado para formar sujeitos comprometidos com a vida em sociedade. Demonstra-se que a coeducação ou a educação em valores na perspectiva crítica de gênero, diversidade e classe social é um recurso importante para a formação de sujeitos com o referido compromisso. A problemática que rege a reflexão gira em torno da violência e suas mais diversas expressões: doméstica contra a mulher e a criança, juvenil- diante da morte de jovens negros, homens empobrecidos-, a homofobia, a intolerância religiosa, entre outras. Na reflexão proposta acredita-se na possibilidade de um encontro de elementos que colaborem para o como fazer profissional na perspectiva da coeducação ao promover discussões acerca das raízes das expressões de violência presentes na sociedade contemporânea, no sentido de vislumbrar ações coeducativas que contribuam para a superação dessas raízes culturais como uma condição importante para formação de sujeitos éticos.
Palavras-chave: Coeducação, Gênero, Diversidade e Classe Social

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

E por falar em escola, como não pensar nas crianças e nos jovens? Vamos lá.

> Os meninos... Fast food, fast cars, fast life: desde que nascem as crianças ricas são mais treinadas para o consumo e para a superficialidade, e seguem pela infância comprovando que as máquinas são mais dignas de confiança que as pessoas. Quando chegue a sua iniciação, aos meninos lhes serão oferecidos potentes carros, com tração nas quatros rodas. Antes disso, durante os anos de espera, eles se lançam a toda velocidade às autopistas cibernéticas e confirmam sua identidade devorando imagens e mercadorias, fazendo zapping e fazendo shopping. Os cibermeninos navegam pelo ciberespaço com a mesma desenvoltura com que os meninos abandonados perambulam pelas ruas das cidades. Muito antes dos meninos ricos deixarem de ser meninos e busquem a droga que os tirem da solidão e mascarem o medo. Os meninos pobres estão cheirando gasolina ou cola. Enquanto os ricos brincam de guerra com balas de raio laser, a munição de verdade ameaça as crianças de rua. Na América Latina, crianças e adolescentes representam quase metade da população total. A Metade dessa metade vive na miséria. Sobreviventes: na américa latina morrem cem crianças a cada hora, por fome ou doença curável, mas morrem mais e mais crianças pobres nas ruas e campos desta região que fabricam pobres e proíbe a pobreza. Crianças são na sua maioria pobres; e pobres são, na sua maioria, as crianças. E entre todos os reféns do sistema, eles são os que pior passam. A sociedade os excluem, os vigiam, os punem e, por vezes, os matam: quase nunca os escutam e nunca os compreende. (GALEANO,1998, p.12)

As meninas...

> A prostituição é o destino precoce de muitas meninas e, em menor medida, de poucas crianças do mundo. Surpreendentemente, estima-se que há pelo menos cem mil crianças prostitutas nos Estados Unidos, de acordo com o relatório UNICEF 1997. Mas, são

ISBN: 978-85-61702-41-0

> em bordéis e nas ruas da América do Sul onde trabalha a grande maioria das crianças vítimas de comércio sexual. Esta multibilionária indústria, vasta rede de traficantes, intermediários, agentes turísticos e cafetões operam com escandalosa com impunidade. Na América Latina, não há nada de novo: existe a prostituição infantil desde a primeira "Casa de Tolerância" que foi inaugurada em 1536, em Porto Rico. Hoje, meio milhão de meninas brasileiras trabalham vendendo o corpo, para o benefício dos adultos que as exploram: tantas como na Tailândia, não tantas como na a Índia. Em algumas praias do Caribe, a próspera indústria do turismo sexual oferece meninas virgens a quem possa pagar por elas. A cada ano aumenta o número de meninas jogado no mercado de consumo: de acordo com estimativas de organizações internacionais, pelo menos um milhão de meninas se incorporam, a cada ano, à oferta global de corpos. (GALEANO,1998, p.12)

Consideramos Galeano (1998) um arquiteto de argumentações que expõe realidades irrefutáveis como visto anteriormente. Deparamo-nos com uma síntese do contexto em que está inserida grande parte de crianças e jovens no nosso país. O cenário desenhado pelo autor nos inspira reconhecer a importante contribuição que a escola pode assumir nesse contexto transversalizado por classe, gênero e questões étnico-raciais. Aliás, não apenas importante, mas também estratégica, na medida em que a escola se constitui em um lócus potencialmente favorável de expressão de complexas formas pelas quais as identidades sociais dos sujeitos, em particular crianças e jovens, são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e rearticuladas. A escola é, portanto, um lócus privilegiado para a coeducação das pessoas que lá estão.

Educação para além do mercado e do consumo

O processo civilizatório vem sendo marcado pela violência e isso não pode e nem deve ser ignorado. Todavia, há de se reconhecer que a humanidade, inserida nesse processo complexo e contraditório, nunca passou por mudanças tão fortes e rápidas como as que estamos assistindo no presente momento histórico, principalmente do ponto de vista de circulação de bens simbólicos em escala global, até porque não se perde de vista a lógica excludente e injusta no estágio contemporâneo do capitalismo globalizado. (MARTIN BARBERO, 2002)

ISBN: 978-85-61702-41-0

Se, por um lado, há mudanças profundas na sociedade ocidental do ponto de vista de referentes culturais, por outro lado, se constata um quadro de violência e injustiça social bastante intenso na mesma escala. Pode-se deduzir, então, que as mudanças dos "bens simbólicos"[1] em escala global não atingiram alguns aspectos da sociabilidade dos sujeitos sociais no que concerne à cultura do respeito aos direitos humanos que implica nos referenciais que afligem a defesa da justiça social, de equidade de gênero, da superação de qualquer expressão de preconceito e discriminação por orientação sexual, raça-etnia e religião.

Mais do que nunca é preciso proporcionar a criação de espaços dialógicos dentro das escolas que favoreçam o reconhecimento da diversidade como valor positivo, a promoção da justiça social e o enfrentamento dos preconceitos e de todas as formas de discriminação, a fim de promover os espaços de ação profissional, em especial as Instituições de Educação Básica, como lugares de qualidade educacional, humana e social.

Nesse sentido, convidamos à uma aproximação ao tema da coeducação como um importante recurso para a construção um ser cidadão/cidadã em que a ética produza sentido no seu agir cotidiano em vista a superação da banalização da violência, da injustiça social, de todas as formas de preconceito e discriminação. Uma sociedade para além do "Fast food, fast cars, fast life".

A coeducação em pauta[2]

Podemos dizer que a coeducação é um processo de intervenção através do qual se potencializa a capacidade de desenvolvimento de meninos e meninas a partir do reconhecimento da realidade das diferenças dos sexos tendo em vista o desenvolvimento pessoal e construção social comum e em condições iguais.

Coeducar não é justapor em uma mesma classe pessoas de ambos os sexos, nem tampouco é unificar, eliminando as diferenças mediante a apresentação de um modelo único. Não é uniformizar as mentes de meninos e meninas, mas, pelo contrário, é ensinar a respeitar o diferente e desfrutar da riqueza que oferece a diversidade (MORENO,1993).

1 Ver MARTÍN BARBERO (2002).

2 A discussão nessa parte do texto baseia-se no Dicionário ONLINE de COEDUCACIÓN: Educando en Igualdad. Visitar: http://www.educandoenigualdad.com/antiguaweb/IMG/pdf/DiccionarioONLINE_DE_COEDUCACION-_pdf.pdf. Consultado em 30/09/15.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Nessa linha de pensamento, se entende por coeducação o processo educativo que promove a capacidade de desenvolvimento integral das pessoas independentemente do sexo a que pertencem e, por isso, entendemos escola coeducativa aquela em que são corrigidos e todos os tipos de desigualdades ou mecanismos discriminatórios por razão do sexo, da raça-etnia, da origem de e na qual os alunos e as alunas podem desenvolver livremente sua personalidade em uma atmosfera de igualdade real e sem quaisquer condições ou limitações em função do seu sexo. (LUCINI, 1998)

Coeducação pressupõe e exige situações de igualdade real de oportunidades educacionais, profissionais e, em geral, social, de modo que ninguém - em razão do sexo, raça, classe - parta de uma situação de uma desvantagem ou tenha que superar dificuldades específicas para alcançar os mesmos objetivos. Mas não podemos limitar a coeducação a uma mera equalização das condições de partida. A coeducação parte da aceitação de seu próprio sexo, de sua sexualidade e da aceitação social de sua identidade, de modo que cada pessoa possa construir sua identidade social a partir um autoconceito positivo e saudável. Trata, também, de propiciar a comunicação entre as pessoas de ambos os sexos, com base no respeito mútuo, no conhecimento do direito, a aceitação da coexistência, num diálogo criativo e superar o preconceito sexista como categorias hegemônicas e autoexcludentes. Marina Subirats (1988, p 64), afirma:

> Assim, a coeducação visa o desaparecimento dos mecanismos discriminatórios, não só na estrutura formal da escola, mas também na cultura e na prática educativa. O termo coeducação não pode simplesmente designar um tipo de educação as meninas foram incluídas no modelo masculino, como inicialmente sugerido. Não pode se não tem a coeducação, enquanto não haja fusão dos padrões culturais que antes eram considerados específicos de cada um dos gêneros.

Coeducação é uma tarefa global de ensino, uma vez que envolve uma apreciação e avaliação sobre o que nós ensinamos, como ensinamos e por que ensinamos. Não se trata de criar áreas novas, mas ter os princípios da coeducação presentes em todas as áreas. Educar para a crítica, a convivência, o compromisso, a criatividade e a justiça.

Veremos a seguir, os desafios para uma coeducação em uma sociedade herdeira da cultura patriarcal e de uma ideologia androcêntrica na qual as expressões da violência reinam cotidianamente como se fossem algo irreversível.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Cultura da violência e suas expressões no contexto patriarcal e androcêntrico: desafios para uma escola coeducativa

Embora não se possa ignorar que o processo civilizatório tenha tido sempre marcas da violência, ao trazer o foco sobre tal problemática na sociedade contemporânea moderna capitalista, observa-se que este contexto social é transversalizado por uma *cultura da violência*, relacionada de forma recíproca e interdependente com a *ordem patriarcal de gênero3* e *androcêntrica4*.

Entre nós, nesse momento, o termo *cultura* deve ser entendido segundo concebido por Abbagnano (1998, p. 228), como um "conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para outra, entre os membros de uma determinada sociedade".

Concordamos com Chauí (1984), Quanto ao termo *violência,* que associa as seguintes ideias: 1) tudo o que age, usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

De forma breve e resumida, a *cultura da violência* pode ser entendida como *modos* de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para outra que tem como base a *desnaturação*, a *coação*, a *tortura*, a *brutalidade*, a *violação*, a *transgressão à justiça* e *ao direito*, *a sevícia*, o *abuso físico* ou *psíquico*, a *opressão* e a *intimidação* através do uso do medo e do terror.

---

3 Do ponto de vista da ordem patriarcal de gênero, Saffioti esclarece que, neste ordenamento, o feminino está relacionado à docilidade, sensibilidade, comportamentos apaziguadores, tendência à inferioridade em relação ao masculino, entre outros aspectos, e o masculino relacionado à força, à virilidade, a comportamentos agressivos.

4 O termo androcentrismo vem do grego "*andros*" homem e define o conceito que atribui ao homem a condição de centralidade e de modelo ideal do humano. A partir disso se generaliza toda a sociedade - homens e mulheres -, ocultando outras realidades como a das mulheres ou das pessoas de cor negra. As mulheres são tratadas dentro dessa visão mais como objetos do que como sujeitos, pois, se entende que o homem é a referência, e a mulher "o outro". O androcentrismo, que generaliza o pensamento masculino, branco, burguês e heterossexual, como parâmetro, impregnou as relações de poder, a produção cultural e o pensamento científico (MORENO, 1985).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Em outras palavras, as raízes da cultura da violência em sociedades ocidentais, originárias da cultura judaico-cristã e patriarcal[5] como a brasileira, se retroalimentam e se fortalecem em valores que se sustentam na lógica burguesa moderna[6] balizada por um modelo referencial de organização sócio -ideológica e político-econômica, a do homem (*gênero*), branco (*raça/etnia*), burguês (*classe social*) e heterossexual. Assim sendo, seguindo o pensamento de Toledo (2007), percebemos que as manifestações de violência são particularizadas e mediatizadas pelas condições materiais e culturais de vida e sociabilidade.

Está claro que se vivemos em uma sociedade marcada pelos mais distintos tipos de violência que se manifestam a partir de uma lógica complexa e sócio - historicamente construída. Nosso coletivo social vive discrepâncias de toda ordem, principalmente quando se considera como naturais e/ou consubstanciais à existência humana, ou históricas, a violência, as desigualdades, as injustiças sociais, que nada mais são que consequências das ações humanas e, portanto, modificáveis também pela mesma.

O androcentrismo no ocidente – fundado pela lógica aristotélica - alerta que na sociedade contemporânea permanece uma *contradição primeira7* que leva a identificar como *o humano* a vontade de domínio expansivo – vocação da morte fraticida -, própria do arquétipo viril, com suas valorações positivas de valentia e honra, entre outras. Este nada mais é que um sistema de valores desumano, dissemina a crença de que a guerra é consubstancial à existência humana, que a expansão territorial é inevitável, é desejável e é a expressão de progresso pessoal e coletivo. Dissemina-se, também, que a hierarquia e os conflitos inter-humanos gerados por este sistema ideológico é algo natural e transcendental. Em outras palavras:

5 Heilborn (1991) postula a existência de um eixo organizador das sociedades herdeiras da cultura judaico-cristã, que é o complexo simbólico honra-vergonha, que subsidia o senso comum com a ideia de prestígio e extremado poder masculinos, cujo exercício está na centralidade da moral e controle femininos.

6 Esta já traz na sua lógica uma violência intrínseca - a exploração entre seres humanos, para extração da mais-valia -, hoje tornada mais complexa devido ao estágio financeiro globalizado do capital, à expansão mundial da cultura do consumo, e ao reconhecimento do sujeito (o ser) a partir do ter bens simbolicamente valorizados na economia das aparências. Vide: Bauman (2005), Gentili (2002) e Slater (2002).

7 Ver em: MORENO, Amparo Sarda. *Arquetipo viril, protagonista de la historia*. Barcelona: La Sal, Edicions de les dones, 1986.

ISBN: 978-85-61702-41-0

> [...] excluímos valorizar como significativo tudo aquilo que, no obstante, vivemos e nos permite sobreviver cotidianamente, palpitar com o palpitar humano, à margem de qualquer fantasma de superioridade: caos que ameaça o cosmos viril, natureza indômita que vem resistindo na civilização produtivista, carne descontrolada que provoca o atemorizado espírito, Eros produtor e reprodutor de vida frente à fantasmagórica *vocação de morte fraticida*, enfim, animalidade humana frente à virtude. (MORENO 1988, p.232)

Nas condições de ordenamento da sociedade moderna ocidental não poderia ser diferente. A modernidade é marcada pelo encontro da felicidade de uma razão que tranquilizou uma sociedade em desordem. É nessa ordem social que delineia-se uma racionalidade que distingue, que separa e que propões a garantia de previsibilidade e segurança para seus cidadãos e cidadãs. A razão moderna vem para garantir segurança e ordem: um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar. Adquire-se o atributo de uma certeza assegurada pelos cálculos, pelas metodologias científicas na produção do conhecimento, além de desenvolver linguagens apropriadas para explicar, justificar e legitimar a ordem estabelecida. Com a modernidade, chegam as disciplinas, as especializações das profissões. (MARTIN-BARBERO,2015)

Hoje, o que está acontecendo? Ao nosso ver, além da herança da ideologia androcêntrica e da cultura patriarcal, a contemporânea sociedade moderna passa por desestabilizações de toda natureza. Martin-Barbero (2015) alerta que tudo o que vemos cotidianamente pode gerar incertezas e isso é uma oposição terrível à razão moderna ocidental. O mundo ocidental chega ao ápice de complexidade que, nos dias atuais, o saber, o conhecer não tem a ver com os "saberes separados", fragmentados tão caros à ciência cartesiana, na medida em que esses saberes estão desordenando a possibilidade de conhecer o real, a racionalidade cartesiana já não oferece recursos válidos para a compreensão da realidade contemporânea e para um agir profissional que responda às demandas sociais

Esse é um ponto crucial, para os desafios que estamos nos deparando como profissionais da área social e educadores/as. Os/as jovens habitam um mundo novo e um mundo novo habita os/as jovens, "a razão linear e infantil da modernidade já não tem vez" (BARBERO,2015). Podemos considerar que estamos, atualmente, imersos em um caos que, entre outros aspectos, deve-se

ISBN: 978-85-61702-41-0

às ameaças à razão moderna[8] guardiã da segurança, da ordem, do progresso, por exemplo.

Para o/a pesquisador/a, a situação atual traz à memória os tempos pré-modernos que instigou o santo ofício a dar marcha à inquisição que puniu e baniu conhecimentos e saber ditos satânicos, marginais, não autorizadas, cuja propriedade estava nas mãos das "Bruxas". Assim, afirma Barbero (2015), o novo tempo do saber e do conhecimento que temos hoje, tem a ver com dívidas do passado.

A sociedade, em particular no âmbito da educação, vive em tempos de tensão. Seguindo as premissas de Barbero (2015), nos perguntamos: Até que ponto meninos e meninas, crianças e jovens estão no lugar não autorizado? Onde habita a autoria do caos no cotidiano da vida em sociedade, neles/nelas (crianças e jovens) ou nos/nas autorizados (famílias, religiosos/as, educadores/as, profissionais, políticos, cientistas)?

Precisamos evidenciar a presença de novas linguagens nas interfaces do mundo digital, ensinando novos modos de estar juntos/as através das novas tecnologias. Concordamos que é um bom recurso recorrer à figura mais criativa da linguagem – a metáfora – na reinvenção dos sentidos do ser e do fazer cotidiano, do ensinar, do aprender. Apostar em uma linguagem que faz intercâmbio, que desestabiliza, que negocia e inventa a significação no ensinar-aprender. Barbero (2015) convida a rompermos com o monoteísmo da razão moderna, abrindo saberes de um a outros, explorando a explosão narrativa das crianças e jovens.[9]

É impossível prosseguir em ações educativas, ou ações afins, que privilegiem o saber racional - o cumprimento de tarefas, a demonstração de aprendizagem de conteúdos que muitas vezes não produz sentido para a vida dos/as alunos/as-, e perde de vista a dimensão do sentir. Não perder e amadurecer a capacidade de sentir constitui-se a matriz da criatividade humana e é nessa matriz que se encontra um meio promissor para a formação de cidadãos e cidadãs éticos e éticas.

Valorizar a formação estética, da expressividade e da criatividade como chave na constituição de sujeitos para a vida, pois sem considerar a formação da subjetividade é impossível formar pessoas éticas. Uma boa ilustração dessa assertiva está na reflexão de Barbero (2015), quando afirma que para

8 Não se perde de vista a relação recíproca da crise da razão moderna com a cíclicas crises da ordem econômica capitalista e na saturação de uma cultura de mercado e consumo.

9 Visite: http://www.ebc.com.br/educacao/2015/06/assista-ao-6o-encontro-brasileiro-de-educomunicacao

ISBN: 978-85-61702-41-0

desenvolver a teoria da relatividade Einstein precisou igual ou maior imaginação que Beethoven para compor a nona sinfonia.

A formação da subjetividade que se refere Barbero (2015) tem direta relação com a formação de sujeitos que desautorizem a reprodução da cultura da violência, através da ruptura de desigualdades de gênero e do respeito à diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, sexual. O lócus privilegiado para a formação desses sujeitos, inclusive nós profissionais na ressignificação da nossa subjetividade, é o espaço profissional, em especial a escola.

À guisa de reflexão final

As premissas até aqui explicitadas indicam que uma formação na perspectiva da coeducação não pode deixar de vislumbrar uma cidadania aberta aos riscos, à negociação, à improvisação. Atualizar, portanto o conceito de cidadania aprisionado à lógica cartesiana. Enfim, há indícios de que é esse um dos caminhos para lidar com a diversidade de demandas com as quais nos deparamos cotidianamente.

Podemos ser coeducadores/as? Podemos. É possível promover uma educação em valores que possa produzir o sentido de ser e fazer em sociedade como cidadãos e cidadãs éticos e éticas.

Pedimos permissão para afirmar que, sim, podemos como profissionais da educação e afins, promover a cultura dos direitos para a diversidade, no âmbito das relações étnico-raciais, de gênero e da sexualidade, além de termos recursos que viabilizem o uso de novas linguagens para abrir canais de comunicação com crianças e jovens com as quais trabalhamos. Vamos escutar suas linguagens, suas demandas tantas vezes silenciadas diante dos nossos temores e tremores em mundo de tantas inseguranças.

Só mais uma reflexão que nos pareceu interessante, já que até o momento a ética foi recorrente nas discussões anteriores. Chega Maturama (2002, p.72) e nos lembra que falamos de direitos humanos, da educação em direitos humanos mas vale a pena acrescentar dois aspectos: "o direito de equivocar-se e o direito de mudar de opinião". Desistir nunca!

Referências

ABRAMOVAY, M. et al. **Direitos Humanos de crianças e Adolescentes no Brasil**: Gangues, Gênero e Juventudes. Direitos Humanos, Brasília, set. 2010.

ISBN: 978-85-61702-41-0

BARBIERI, Terezita. **Sobre a categoria Gênero***:* uma introdução teórico-metodológica. Recife: SOS Corpo,1993.

BARRETTO, Elvira Simões. **Identidades de Género en la series de televisión**: una reflexión en torno a la Cultura de la Violencia. Barcelona-Espanha, 2008. 398p. Tese doutoral do Programa de Doctorat "Periodisme i Ciències de la Comunicació".

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 24.

_____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007, p. 18

BOUDON, Raymond. **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: editora Dom Quixote, 1990.

BRASIL. **IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2010.

BOURDIEU, P. A. **Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome**. Secretaria Nacional de Assistência Social. Política nacional de assistência social. Brasília, 2004.

BUTLER, Judith. **El Género en disputa**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

CANDAU, V.M. **Direitos humanos, violência e cotidiano escolar**. Disponível em: www.dhnet.org.br/educar/.../072_congresso_vera_candau.pdf. Acesso em 15 fev. 2012.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem global**. Tradução por Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 07-17.

GALTUNG, Joham. **Sobre la Paz**. Barcelona: Fontamara, 1985.

HEILBORN, Maria Luzia. **Família em processos contemporâneos**: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

ISBN: 978-85-61702-41-0

HUBERMAN, Leo. **A História da riqueza do Homem**. São Paulo: Zahar, 1981.

KEHL, Maria. **A fátria órfã**. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

LECHNER, Nobert. Cultura juvenil y desarrollo humano: Jovenes. **Revista de Estudios sobre Juventud**, México, Vol. 08, No. 20, Ene.-Jun. 2004, p. 12-26.

LINS, R. N. **A cama na varanda**. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: BestSeller, 2007.

MATURANA, Humberto. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002

LUCINI, Fernando; ANAYA, Madrid, 1998. **Temas transversales y Educación en valores.**

MARTÍN BARBERO, Jesús. Jóvenes, comunicación e identidad: Pensar Iberoamerica. **Revista de Comunicación y Cultura.** n. 0, fev. 2002. Disponível em: http://www.oei.es/pensariberoamerica. Acesso em 06/02/2011.

_____. **Dos meios as mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Trad. Ronald Polito e Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. **Desafios culturais da comunicação à educação**: **Inovações no Campo da Comunicação colocam desafios para a Educação que não devem ser menos-prezados quando se pretende a construção da cidadania**. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, 181: 5 1 a 6 1, maio/ago. 2000. Disponível em: http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4108/3860. Acesso em: 05.08.2015.

MEAD, Margaret. **Cultura y compromiso**. Buenos Aires: Granica, 1971.

MORENO, Amparo Sardá. **Arquetipo viril, protagonista de la historia**. Barcelona: La Sal, Edicions de les dones, 1986.

ISBN: 978-85-61702-41-0

_____. **La otra "política" de Aristóteles**. Barcelona: Icaria. 1998

MORENO, Montserrat. **Cómo enseñar a ser niñas**: el sexismo en la escuela. Icaria, Barcelona, 1993.

PÀMPOLS, Carles F. **De jóvenes, bandas y tribus**. 2 ed. Barcelona: Ariel, 1999.

SAFFIOTI, H.I.B. **A transgressão do tabu do incesto**. Relatório apresentado ao CNPQ. São Paulo, 1992.

SAFFIOTI, H.I.B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseo, 2004.

SCOTT, J. Joan. Gênero: Uma Categoria útil para a análise. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

SERRES, M. *Hominescências. O começo de uma outra humanidade?* Tradução: Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

VASCONCELOS, R. PIMENTEL, E. **Violência e Criminalidade em Mosaico**. Maceió: Edufal, 2009.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2011**: Os Jovens do Brasil. São Paulo, Instituto Sangari, 2012.

_____. **Mapa da Violência 2012**: Os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo, Instituto Sangari, 2012.

ISBN: 978-85-61702-41-0

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE GÊNERO, CURRÍCULO E ESCOLA RELIGIOSA

Cristiano José de Oliveira
cristianj_35@hotmail.com

Lívia de Rezende Cardoso.
Universidade Federal de Sergipe

Resumo: Levando em consideração a importância de se compreender a inserção de novas demandas culturais no currículo escolar, faz-se necessário identificar e conhecer os caminhos pelos quais percorreram e percorrem os estudos de currículo nas pesquisas brasileiras. A proposta deste artigo é fazer um mapeamento dos trabalhos sobre currículo com o objetivo de identificar e analisar como se dão suas teorizações e as discussões sobre gênero e sexualidade. Dessa forma, podemos perceber a educação sob uma nova perspectiva, com uma visão mais ampla para além dos objetivos apenas de transmissão de conteúdo, bem como compreender que o currículo é cheio de intenções e significados, que compreende relações de poder e de espaço, envolvendo aquilo que somos e em que nos tornamos. Dessa forma, realizamos um mapeamento sobre trabalhos, dissertações, teses, artigos científicos, nos sites da Capes, Scielo Brasil e Gt`s da ANPED. Em tais buscas, focamos nas seguintes temáticas curriculares: sexualidade, gênero e corpo em escola religiosa. Nas análises das produções científicas no Brasil, há muitos estudos sobre a exclusão das mulheres. Porém, poucos estudos educacionais com o tema diversidade sexual. Essa ausência na Educação, provavelmente, tem como causa a predominância de proposições essencialistas e excludentes nos conceitos utilizados para pensar identidades sexuais e de gênero.
Palavras-chave: Relações de Gênero; Sexualidade; Escola Religiosa.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Quando pensamos em escola, de início, nos vem à ideia de alunos, estrutura física, recreio, merenda, corpo docente, corpo diretivo, avaliações, trabalhos, diário de classe e tantos outros componentes que fazem o universo escolar. Todavia, tudo isso que elencamos faz parte do currículo escolar que se estrutura em discursos e conceitos quando entendido pela vertente pós-estruturalista, em que predomina uma análise social e cultural ampliando de certa forma o conceito de currículo (SILVA 2014). Dessa forma, qual o papel do currículo em meio ao universo escolar? Que significado lhe são atribuídos? Sendo assim, pensar o currículo como algo mais abrangente, diversificado, plural é o que de fato pretendo nessa seção. O papel do currículo frente ao universo educacional é algo inquestionável do ponto de vista da construção do sujeito e suas representações sociais. Sendo assim, são de suma importância à abordagem das discussões curriculares não somente como algo isolado, que beire o inalcançável. Levo em consideração que a construção do sujeito-aluno resulta nas discussões sociais de maneira mais abrangente, tal qual a maneira como lidar com o diferente, o comportamento frente às questões de equidade de gênero, dos direitos atribuídos a todos sem distinção de cor, raça, nacionalidade, orientação sexual, política e segmento religioso.

Percebe-se que nas primeiras teorizações sobre o currículo, o exercício do mesmo partia de um papel puramente burocrático e mecânico, com questões relacionadas a procedimentos, técnicas, métodos e avaliações, comparando a escola a uma empresa. De certa forma, a mesma mantinha-se sobre um pensar do homem-trabalho. Assim, quando olhamos para as nossas escolas percebemos no âmbito das análises que as mesmas possuem essa visão no que tange ao currículo e que, em suas práticas, não conseguem perceber o seu papel social e político. Dessa forma, o que as teorias críticas e pós críticas sugerem é que se repense este papel, que se diz neutro no currículo tradicional, e se questione a pura transmissão de conhecimentos elaborados por um determinado grupo. As teorias críticas, por sua vez, discordaram e atacaram as perspectivas sobre o currículo tradicional.

A partir dessas ideias, o currículo passou a ser um espaço de poder, um meio pelo qual é reproduzida e mantida uma ideologia dominante, podendo também ser um espaço de construção, de libertação e de autonomia. Após o estudo das teorias críticas e pós críticas de currículo, pudemos conhecer, de forma mais complexa, a sua essência, as relações de poder que o envolve,

ISBN: 978-85-61702-41-0

o cunho político, econômico, religioso, cultural e racial que está por trás da construção de um currículo. Existem questões que permeiam o currículo e que devem ser analisadas com muita atenção, pois determinam nossa prática, fazendo com que reproduzamos os interesses das classes dominantes. Por conta desse olhar mais atento ao que o currículo é capaz de fazer, e que me debruço sobre as abordagens de gênero e sexualidade na prática docente em escola religiosa, cujos discursos e interesses norteiam o currículo. Tal currículo propaga discursos acerca daquilo que se propõe, sendo que o mesmo norteia práticas que fazem com que o sujeito-aluno reproduza os interesses de que os domina.

Para conhecer a produção acadêmica brasileira acerca das temáticas de currículo, gênero e escola religiosa, construí um mapeamento das pesquisas existentes no Banco de Teses da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações(BDTD), no SCIELO Brasil e na Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação(ANPED)..

Mapeando Teses e Dissertações

Em consulta ao Banco de Teses do Portal CAPES, utilizando as ferramentas de busca "gênero, corpo, sexualidade, currículo e escola religiosa", nenhum registro foi encontrado. Quando na combinação "gênero e currículo", encontrei 22 registros. Porém, nenhum versava sobre a relação de práticas pedagógicas, tal qual a abordagem das discussões de gênero, corpo e sexualidade em escolas religiosa.

Dessa forma, por perceber a ausência de pesquisas com essas discussões, busquei a BDTD, em que na combinação de palavras "gênero, sexualidade, currículo e escola religiosa" encontrei somente um trabalho que traz em seu aporte teórico os estudos culturais, sendo assim cita: Foucault, Larrosa, Hall, Louro, Scott, Meyer, Conelly e Clandinin. Tal tese, intitulada, "Sexualidade: narrativas autobiográficas de educadores" restringem-se apenas à discussão de sexualidade, mas não em escola religiosa. Seu objetivo foi analisar autobiografias de profissionais da educação, assim como dar visibilidade e problematizar os modos de aprender sobre si e sobre o outro no cotidiano das relações na família, escola e em alguns outros espaços de sociabilidade, em relação à sexualidade.

Utilizando a combinação de "gênero, currículo e escola religiosa", encontrei 03 pesquisas sendo que a primeira não tem relação alguma com as discussões de gênero, nem sexualidade. A segunda está intitulada "Manifestações de preconceitos nos espaços socioeducativos das escolas comunitárias urbanas: um

ISBN: 978-85-61702-41-0

estudo do sul da Bahia". Esse trabalho analisou a percepção e a adoção de práticas interculturais e político-administrativo, pedagógico-educacionais. Aborda gênero, idade, étnicos, crenças religiosas, classe social e formação dos sujeitos ativos, comunicativos e reflexivos, um indivíduo-sujeito capaz de conviver como diferente. Conceitua gênero de acordo com Stray (1998). Usa Foucault, Louro, Hall, Silveira como aporte teórico, porém, a pesquisa não alcança a perspectiva da que me proponho a fazer.

A terceira pesquisa encontrada está intitulada "Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto – SP (1944-1964)". Ela aborda a formação religiosa docente, mas não como objeto investigativo. Discute gênero, mas na perspectiva de masculino e feminino de maneira binária, utiliza referenciais como Chartier, Hunt, sobre história cultural, Vinão Frago e Dominique Julia a respeito de cultura escolar, Louro e Scott para discutir gênero.

Dada à escassa produção de teses e dissertações que discutem as temáticas de gênero, corpo e sexualidade em escola religiosa, evidenciada por meio da pesquisa ao Banco de Teses do Portal da CAPES e BDTD, considerei que seria relevante a multiplicação de trabalhos que abordassem essas temáticas, principalmente pelo que autores dessas pesquisas, anteriormente citadas, apontaram: presença de sexismo e androcentrismo nas escolas, bem como, o despreparo de docentes para lidar com a temática de gênero, corpo e sexualidade cuja temática encontra-se cada vez mais em pauta na contemporaneidade.

Produção em artigos

Em pesquisa realizada no site SCIELO Brasil, não encontrei artigos com as palavras de busca "gênero, corpo e sexualidade, currículo e escola religiosa". Ao realizar a pesquisa com as palavras de busca "gênero, sexualidade e currículo", tive acesso a cinco artigos que se referem às temáticas de gênero. Desses cinco, percebi que o primeiro trata de uma resenha de Gonzalez (2005) sobre as discussões de currículo, gênero e sexualidade de Louro (2000), em que o autor descreve sobre a perspectiva e o olhar de Louro acerca da concepção das discussões de gênero. No segundo artigo, Diniz e Assinalli-Luz (2007) discutem sobre a não exclusividade da Biologia para tratar da sexualidade, mas deveria ser trabalhada em todas as disciplinas do currículo por visão cultural. No terceiro artigo, Viana (2012) traz resultados de levantamento da produção acadêmica sobre a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas

ISBN: 978-85-61702-41-0

de educação no Brasil entre 1990 e 2009. Por meio da análise desse material, identificaram-se dois movimentos analíticos: o uso do conceito de gênero, sob a influência de Joan Scott e, nas produções mais recentes, a crítica ao que Butler denomina "matriz heterossexual". No quarto artigo, Diniz e Cavalcanti (2008) discutem algumas concepções sobre o tema homossexualidade e gênero produzidas por estudantes de um curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná. A análise quantitativa dos dados observados aponta inicialmente para uma melhor aceitação das diferenças sexuais e de gênero. No quinto artigo, Sabat (2001) aborda sobre a publicidade sendo um dos artefatos que estão inseridos em um conjunto de instâncias e, como tal, funciona como mecanismo de representação, ao mesmo tempo em que opera como constituidora de identidades. Segundo a autora muito mais do que seduzir o/a consumidor/a ou induzi-lo/a à obter determinado produto, a publicidade comporta um tipo de pedagogia e de currículo culturais.

Em pesquisa no Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação e no grupo de Currículo, encontrei 17 trabalhos sobre pesquisas com a temática de gênero, porém apenas 8(oito) encontram-se numa perspectiva de Gênero, Sexualidade e Currículo. O trabalho de Klein (2012) analisa uma política pública voltada para a promoção de uma "Primeira Infância Melhor" (PIM), do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, discutindo como ela, ao atuar como uma instância pedagógica se propõe a educar e regular mulheres e homens como sujeitos de gênero. O referencial teórico-metodológico que orienta as análises ancora-se nos Estudos de Gênero e Culturais, em aproximação com a perspectiva pós-estruturalista, principalmente da análise do discurso, de inspiração foucaultiana. O material empírico desta investigação foi constituído através de um trabalho de campo de caráter etnográfico, por meio do cruzamento de informações de diferentes fontes: documentos oficiais referentes ao PIM; atividades que integram o PIM, conforme registradas em diário de campo e entrevistas com técnicos/as e mulheres-visitadoras. Utilizou-se de Dagmar Meyer (2009) em que sinaliza o uso do conceito de gênero funciona como uma ferramenta analítica cujo propósito é o de examinar os múltiplos processos (sociais, culturais e linguísticos) que diferenciam homens e mulheres, além de assumir que "o corpo funciona como território de inscrição de identidades de gênero".

No trabalho de Andrade (2012), as relações entre juventude e escolarização é o tema mais amplo da pesquisa. Apoiado nos campos dos Estudos de Gênero e Culturais, volta-se para os múltiplos processos de ex/inclusão que levam um contingente expressivo de jovens a serem excluídos do ensino regular formal e

ISBN: 978-85-61702-41-0

a retornarem para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O material empírico é constituído por entrevistas narrativas com 19 estudantes da EJA. Nelas, os/as próprios jovens narram e, com isso, significam os seus processos de exclusão e re-inclusão escolar. Problematiza, a relação entre escolarização, gênero e vulnerabilidade social, em um contexto em que a escolarização é posicionada com via de acesso para diminuição dos impactos dos componentes da vulnerabilidade sobre os indivíduos. Analisa como as situações de vulnerabilidade são vividas de modos diferenciados por eles e elas e, grande parte das vezes, ser mulher intensifica estas experiências; como a escola se configura para os/as jovens entrevistados/as como redutora dos componentes da vulnerabilidade.

O trabalho de Siqueira e Silva (2012), através de pressupostos foucaultianos, buscou reconhecer a ocorrência de investimentos de saber/poder em ações pedagógicas envolvendo livros paradidáticos que abordam temas relacionados à sexualidade, gênero e saúde reprodutiva, detendo-se principalmente nas noções de dispositivo da sexualidade e biopolítica. Com esses pressupostos, tiveram em vista identificar as mediações introduzidas por este suporte de leitura na discussão da sexualidade e das relações de gênero no espaço escolar. Essa investigação permitiu, segundo as autoras perceber a supremacia e emergência de temáticas da atualidade nas ações envolvendo o livro paradidático e a identificação desse artefato cultural como um antídoto à inadequação e descompasso dos suportes didáticos disponíveis para fazer emergir discussões que na maior parte das vezes são excluídas da pauta escolar.

O trabalho de Ribeiro (2012) apresenta uma cartografia sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual na Educação Física. Essa cartografia é composta pela análise da narrativa de professoras de educação física do Paraná, assim como também das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física – DCEB/EF (2008) e da formação continuada para professoras/es da rede estadual de ensino do Paraná, em especial o curso Gênero e Diversidade na escola – GDE, etapa 2009-2010. As análises que compuseram esse texto foram realizadas a partir da perspectiva dos estudos pós-estruturalistas e de gênero. O objetivo deste texto foi mostrar a presença, as ausências e as diferentes maneiras das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual nas narrativas escolares da Educação Física.

O trabalho de Villas Bôas, Sousa e Lombardi (2012) refletiu acerca das possibilidades do uso da teoria das representações sociais e da categoria relações sociais de sexo no estudo do trabalho docente haja vista que sua compreensão passa também por incorporar, na perspectiva de análise, as dimensões

ISBN: 978-85-61702-41-0

socialmente construídas sobre determinados modelos de masculino e feminino. Discute-se como as dimensões sobre masculinos e femininos foram sendo historicamente construídas e como diferentes processos contribuíram para a feminização dessa profissão. As análises empreendidas, embora parciais, indicam a existência de uma representação da docência consoante ao modelo de feminino e feminilidade convencional que prevalece na sociedade brasileira.

O artigo de Castro (2012) discute sobre a UFRJ em que ofereceu, em 2010, um curso de extensão intitulado Diversidade Sexual na Escola, que envolveu mais de 350 profissionais de educação. Fazia parte da metodologia do curso incentivar os/as cursistas a realizarem atividades pedagógicas, nos seus contextos escolares, que trabalhassem a questão da diversidade sexual e de gênero. Essas atividades deveriam ser registradas em diários, que se tornaram nosso principal material de pesquisa. Trabalhou com os registros que tratavam das atividades pedagógicas em si, tendo a análise de conteúdo como metodologia, analisando quais os caminhos didático-pedagógicos encontrados/construídos por educadores/as no desenvolvimento destas atividades, seus limites e oportunidades. A pesquisa não pretendeu produzir uma prescrição, mas levantar apontamentos a partir das experiências, procurando uma interlocução com a literatura acadêmica. De acordo com o autor, a pesquisa evidencia que, se não há caminho certo, o que ainda há é um longo caminho a ser percorrido, não apenas na desconstrução das violências e desigualdades, mas na construção de uma pedagogia que tenha o reconhecimento da diferença, a promoção da reflexão crítica e a superação das desigualdades como meio e objetivo.

A pesquisa de Silva (2012) visou cartografar, a partir da interlocução com autores como Deleuze, Guattari e Foucault, a localização daquilo que professoras e professores em salas de aulas no trabalho com a disciplina Ciências, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, apontam como "problemas" no diálogo com as crianças sobre corpo e sexualidade. Problematizou o lugar da realização da aula como possível dispositivo maquínico, assinalando para a possibilidade de que, no encontro entre professores e alunos, criam-se corpos e sexualidades; experimentam-se lugares de gêneros e lugares generificados. A pesquisa vincula-se à matriz de pensamento que toma as explicações científicas como "histórias que atuam na constituição de um objeto de conhecimento científico", pois busca pelos modos como se "entretecem nestas explicações outras histórias". Foram realizados grupos focais e aplicados questionários a professores/as que atuam na rede pública municipal de ensino de Uberlândia-MG. Como problemas, foram apontados o estranhamento com a vida que pulsa e lateja nos

ISBN: 978-85-61702-41-0

corpos e nas vivências das crianças, a relação com a família e com as experiências de desejo e prazer das crianças.

O trabalho de Ribeiro (2012) buscou problematizar as falas de educadoras que atuam na Educação Infantil concebendo-as como enunciados. Esse é um conceito cunhado por Michel Foucault que gera perguntas tais como: o que pode ser dito? Quem está autorizado/a a dizer? Penetra então num labirinto de enunciados que são geradores de tantas perguntas: por que gênero e sexualidade são questões? Quais os governos exercidos por múltiplas forças, por autoridades que se consideram capazes de vigiar, julgar, marcar a sexualidade e o gênero? Por que ainda hoje as expressões da sexualidade das crianças causam tanta agitação? Qual o contexto em que as crianças, em algumas instituições de Educação Infantil, expressam sua sexualidade? Qual a concepção de sexualidade e como essa temática integra ou não os currículos de formação de educadores e educadoras? Que discursos legais, científicos, médicos, morais, religiosos, educacionais, jurídicos engalfinham-se na Educação Infantil? Todas essas perguntas constituem um emaranhado de caminhos – um labirinto – e desafiam a capacidade para pensar as multiplicidades e as interconexões desses discursos que podem ser produzidas no cotidiano da Educação Infantil.

Analisando o contexto das pesquisas realizadas, percebi que no Portal da BDTD, as teses e dissertações estão localizados nas seguintes regiões do País: 25% Nordeste, 25% Centro-oeste, 25% Sul e 25% Sudeste. Ainda no campo dos trabalhos realizados, percebi que 75% esta relacionado a teses e 25% a dissertações, todas defendidas em Universidades Federais. Quanto ao Scielo Brasil, verifiquei que 60% dos artigos científicos está situada na região Sudeste do País e 40% na região Sul. Assim, a região Norte não apresentou trabalhos nessa temática. Quanto a produção em artigos, apenas a região Sul e Sudeste têm publicado em revistas da base do Scielo. Daí, podemos questionar quanto ao incentivo às pesquisas e suas divulgações acerca das temáticas de gênero e sexualidade no currículo escolar nessas outras regiões.

Quanto ao Portal da ANPED, em pesquisa ao GT de gênero, sexualidade e educação, dos 17 trabalhos observados, 47,06% estabelece uma relação em discussão de currículo, todavia 52,94% não apresentam currículo como discussão nos trabalhos apresentados. Dessa forma, percebe-se, que nos artigos encontrados no SCIELO Brasil e no site da ANPED em ambos os GT's pesquisados, existe uma demanda de pesquisa pequena sobre gênero, sexualidade e currículo que não dão conta de discutir de maneira mais ampla o papel social da escola junto às discussões pertinente a contemporaneidade, tais como igualdade de gênero, pluralidade, posição do sujeito frente às relações de poder.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Ainda assim, as questões religiosas tais como doutrina, instruções, necessitam ser revista frente à formação de estudantes em escola religiosa. Dessa forma, o que foi notado nas afirmações e discussões dos trabalhos me levou a concluir sobre a relevância de se pesquisar como se inserem as abordagens de gênero, corpo e sexualidade em uma escola religiosa no Nordeste Brasileiro. Afinal, pensar como essa produção de sentidos e significados se dá em um meio cultural em que vários discursos estão sendo discutidos para desnaturalizar concepções fixas e que as influências dos discursos criam alunos e alunas com um pensar preconceituoso ou diferenciado diante da sociedade sobre igualdade de gênero.

Considerações Finais

Pesquisar as relações de gênero, corpo e sexualidade em um currículo de escola religiosa se justifica, também, pela carência de estudos sobre a prática pedagógica dos docentes em escola religiosa. Não encontrei no Banco de Teses do Portal da CAPES, no SCIELO Brasil e nos trabalhos do GT Gênero, Sexualidade e Educação e do GT de Currículo da ANPED, referências a pesquisas que enfoquem a produção de diferenças relacionadas a essas temáticas em escolas religiosas. Portanto, considero importante e válida a realização desta pesquisa em meio ao cenário de novas propostas educacionais que foram criadas no âmbito das políticas públicas para a educação brasileira na última década e a ausência de pesquisas que investiguem como essas temáticas emergentes estão sendo trabalhadas no chão das escolas, nos mais diversificados contextos, como é a escola com caráter religioso.

Nesse sentido, os silêncios também podem produzir práticas e decisões, tanto quanto as falas e instruções. As poucas discussões e produções acadêmicas sobre o tema de escolas religiosas, corpo e gênero têm trazido questionamentos e evidenciado essa prática no campo da Educação no que tange a normatividade daquilo que de fato é tido como discriminatório e preconceituoso. Sendo assim, espera-se que possam ser feitas novas pesquisas que relatem como são as práticas pedagógicas no campo da Educação em Escolas religiosas, onde são formados conceitos que marcam corpos e constroem as personalidades, como se objetiva nesta dissertação.

Referências

ALMEIDA, João Ferreira de. Tradução. **A Bíblia Sagrada** (revista e atualizada no Brasil) 2ed. São Paulo. Sociedade Bíblica Brasileira. 1993.

ISBN: 978-85-61702-41-0

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Escolarização, gênero e vulnerabilidade social**: uma abordagem cultural de narrativas juvenis. FE/UFRGR. ANPED-2012

CASTRO, Alexandre Silva Bortolini de. **Sexualidade, gênero e diversidade**: currículo e prática pedagógica. PUC-Rio de Janeiro e UFRJ. ANPED-2012.

DINIZ, Nilson. ASINELLI-LUZ, Arais Educação Sexual na Perspectiva Histórico-cultural. **Educação** Ver.[online]. 2007, n.30, pp.77-87.

DINIZ, Nilson Fernandes and CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-posições** [online]. 2008, vol.19. n.2, pp.99-109.

GONZALEZ, Rodrigo. Currículo, Gênero e Sexualidade. **Cad. Pesquisa**. [online] 2005, vol. 35, n. 125, pp. 238-238.

KLEIN, Carin. Mulheres-visitadoras, mulheres-voluntárias, mulheres-da comunidade: o conhecimento como estratégia de diferenciação de sujeitos no PIM. UFRGS. **ANPED**- 2012.

LORETO, Melo Irmã. **Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Bom Conselho**: história carisma, missão. Recife: a congregação, 2003. 414p.:il.

MENEZES, Magali Mendes de. Da academia da razão à academia do corpo. In: TIBURI, Márcia, et al. **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo: Ed. Unisninos, 2002, p. 13-22.

RIBEIRO, Claúdia Maria. No labirinto da educação infantil as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. UFLA. **ANPED**-2012.

RIBEIRO, Gabriela Chicuta. Gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação física escolar. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas paranaenses. UFPR. **ANPED**-2012.

SABAT, Ruth. Pedagogia Cultural, Gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem**.[online]. 2001, vol. n.1, pp. 04-21.

ISBN: 978-85-61702-41-0

SILVA, Andréa Costa de. SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. Sexualidade e gênero: discursos docentes mediados pelo livro paradidático. NUTES/UFRJ. **ANPED**-2012.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Corpo e sexualidade no ensino de ciências: experiências de sala de aula. UFU.ANPED- 2012. VIANNA, Claúdia. Gênero, Sexualidade e Políticas Públicas de Educação: Um Diálogo com a Produção acadêmica. **Proposições** [online]. 2012, vol.23, n.2, pp.127-143.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiago. SOUZA, Clarilza Prado de. LOMBARDI, Maria Rosa. Trabalho docente na ótica de estudantes brasileiros (as):das representações sociais às relações sociais de sexo. FCC e PUC-SP. **ANPED**-2012

VIANNA, Claúdia. Gênero, Sexualidade e Políticas Públicas de Educação: Um Diálogo com a Produção acadêmica. **Proposições** [online]. 2012, vol.23, n.2, pp.127-143.

ISBN: 978-85-61702-41-0

DA VIRGEM MARIA AO IDEÁRIO DE MULHER: DISCURSOS RELIGIOSOS DO EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA DA PIEDADE

Cristiano José de Oliveira
cristianj_35@hotmail.com

Lívia de Rezende Cardoso
Universidade Federal de Sergipe

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar os discursos que permeiam a fundação do Colégio Nossa Senhora da Piedade e a atuação de suas Professoras/Freiras. Essa escola religiosa foi fundada em meados do século XX e tem como fundamento uma ordem religiosa, o que valida a circulação de discursos religiosos em seu currículo escolar. Para a realização desta pesquisa, fazemos uso da História oral através de relatos das Irmãs Zélia e Irmã Lurdinha da ordem vocacional Franciscanas de Nossa Senhora do Bom Conselho. Além disso, utilizamos o jornal O Estudante de circulação na referida escola dos anos de 1966 e 1967, que ainda se encontra na instituição como único arquivo de circulação da época. Ao analisarmos os dados, ficou evidente a imagem da Virgem Maria como um ideário a ser seguido pelas jovens meninas que recebiam uma educação para casarem e serem boas esposas. As matérias que eram publicadas no jornal da escola traziam situações vivenciadas pelas estudantes em seu cotidiano e como elas deveriam agir. As questões sobre a sexualidade das jovens, segundo as falas das freiras entrevistadas, eram discutidas de modo discreto para não afrontar a educação exigida pelos pais e pela religiosidade. Discursos religiosos também estiveram presentes quando o assunto na escola foi a homossexualidade de seus professores ou de mães de alunos. Apesar de se tratar de uma escola religiosa, este artigo traz situações que são vivenciadas ainda hoje em escolas comuns.
Palavras-chave: Relações de Gênero; Sexualidade; Escola Religiosa.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar os discursos que permeiam a fundação do Colégio Nossa Senhora da Piedade e a atuação de suas Professoras/Freiras. Essa escola religiosa foi fundada em meados do século XX e tem como fundamento uma ordem religiosa católica, o que valida a circulação de discursos religiosos em seu currículo escolar.

Para realizar a pesquisa que fundamenta este artigo, utilizamos o jornal "O Estudante" de circulação da referida escola dos anos de 1966 e 1967 em que se encontra na respectiva instituição como único arquivo de circulação da época. Utilizamos, ainda, as falas de ex-professoras freiras. Dessa forma, a maneira a qual nos propomos a apresentar as discussões e como as mesmas foram alcançadas encontra-se no panorama de História Oral, tal qual afirma Ferreira (1998, p. 10);

> [...] é aquela que privilegia o estudo das representações e atribui um papel central as relações entre memória e história, [...]. Nesta vertente a subjetividade e as deformações do depoimento oral não são vistas como elementos negativos para o uso da história oral. Consequentemente, a elaboração dos roteiros e a realização das entrevistas não estão essencialmente voltadas para a checagem das informações e a apresentação de elementos que possam se constituir em contraprova, de maneira a confirmar ou contestar os depoimentos obtidos. As distorções da memória podem se revelar mais um recurso do que um problema, já que a veracidade dos depoimentos não é a preocupação central.

Sendo assim, elegemos a memória para que na tentativa de saber como e quais elementos se constituíam na construção de uma discussão de gênero e sexualidade, através das lembranças, nas falas, bem como nos discursos entendido como discutível na época e documentos que comprovam como se davam as discussões.

ISBN: 978-85-61702-41-0

O discurso religioso fundante

Em 1947, as Freiras Franciscanas chegaram à cidade de Lagarto, Sergipe, através da Irmandade da congregação Nossa Senhora do Bom Conselho, ordem religiosa que, no século XVI, ganha "vigor religioso". Pernambuco deparava-se com a miséria em grande parte dos lugarejos e, por isso, Frei Caetano de Messina iniciou a atividade missionária, com base em um Ideal religioso, como a construção e fundação do primeiro colégio. Uma verdadeira solenidade em que marcava a história da referida congregação:

> Até que em 20 de abril, o colégio estava pronto, capaz de receber as alunas. Para que a inauguração acontecesse num dia memorável, foi marcado para 24 de abril, quarto Domingo, depois da Páscoa. Eram três horas da tarde do dia 24 de abril. O povo começava a encher o largo da matriz. Dois coretos altos foram preparados. Chegando o momento previsto, 5 horas da tarde, 22 jovens saíram de suas casas. Dezoito eram educandas com seus uniformes escolares, quatro cobertas com seus mantos. Estas seriam as primeiras pedras vivas para a construção da grande obra a ser iniciada. O missionário aproveitando a festa do dia clamou com toda energia que à imitação da Virgem Maria, aquelas quatros jovens fugiram do mundo e dezoito outras jovens, como anjos as acompanhavam no novo colégio. (LORETO, 2003, p.180).

Percebe-se na fala do Frei uma representação do que seriam essas alunas. Tinha-se a ideia de que as mesmas tivessem uma referência da Virgem Maria. No catolicismo, isso se evidencia como regra da mulher que se submete a algo tal qual alteridade, altruísmo, em que a submissão estivesse sob um olhar de resiliência. Dessa maneira, esse discurso se confirma nos escritos de Corbin et al (2008, p.68-69):

> Aos olhos da igreja, a virgindade é ao mesmo tempo, um estado, definido pela integridade da carne, quer dizer, pela "abstinência de todo ato venéreo consumado", e uma virtude que é" perfeita abstinência de toda ação voluntária ou de todo prazer oposto à castidade, como resolução de permanecer sempre em abstinência" Esta virtude não consiste em uma disposição do corpo, mas sim

ISBN: 978-85-61702-41-0

> da alma [...]. A virgindade, assim entendida, prepara aquelas que tiveram sabido preservá-la para receber uma coroa de gloria no outro mundo.

Assim, de maneira velada, o discurso da mulher "imagem" da Virgem Maria deixa evidenciado ao que pode ou não pode quanto às representações do que é ser mulher. Ainda atrelado a esse contexto, percebe-se que mesmo que quisessem casar-se, isso referindo ao papel social da mulher, o que a ela está assinalada a ser é a ideia de exclusividade tal qual propriedade, dona de um senhor. Assim cita Foucault (1984, p.185):

> Por um lado as mulheres, enquanto esposas, são de fato circunscritas por seu status jurídico e social; toda a sua atividade sexual deve se situar no interior da relação conjugal e seu marido deve ser o parceiro exclusivo. Elas se encontram sob o seu poder; é a ele que devem dar filhos que serão herdeiros e cidadãos.

Percebe-se de fato que quando o Franciscano Messina, em seu discurso, aborda a Virgem Maria como exemplo, dando sentidos e significados àquelas jovens alunas iniciantes, ele não está falando a priori sobre sexo, nem tão pouco casamento, tendo em vista que as Freiras, segundo os dogmas da igreja, não se dão em casamento. Porém, o discurso de serva do senhor, da Virgem Maria que recebeu o chamado, que atendeu ao pedido do filho Jesus, da mulher que só serviu está impregnado de proibições, bem como de ordem, de poder, de exclusividades, o que de fato se assemelha a ideia patriarcal.

Assim também se deu o ideal de construção da Irmandade Franciscana em Lagarto-SE. Uma história que passou a ser prática frequente em todas as instituições de ensino relacionado à referida congregação religiosa. Foi em 1947, na cidade de Lagarto situado na região centro-sul do Estado de Sergipe, que a igreja é contemplada com a primeira escola religiosa na cidade, denominada de Educandário Nossa Senhora da Piedade "que recebeu o nome em homenagem à padroeira da cidade em que se situou " (MALAFAIA et. al, 2008, p.4). O referido educandário está situado na Rua Major Mizael Mendonça, antiga Rua de Estância, sob orientação católica que tinha como objetivo instruir a juventude lagartense nos moldes da fé cristã. Traz consigo valores que internalizaram as práticas educacionais até então discutida.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Sendo assim, o Educandário Nossa Senhora da Piedade foi o primeiro colégio de fato no município de Lagarto que, até então, contava apenas com grupos escolares e núcleos de professores que alfabetizavam em suas próprias casas, cujo ofício se davam às mulheres nesse período. Dessa forma, percebemos uma discussão de gênero no que tange a educação no direcionamento de quem ficaria a responsabilidade de educar. As mulheres eram restritas aos aspectos referentes ao cuidado, bem como a orientar quanto ao ensino. Nesse sentido, Louro (2000, p.40) afirma:

> O gênero não e uma simples categoria analítica; ele é como os intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder. Assim, padrões de sexualidade feminina é inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável- um poder historicamente enraizado.

A educação brasileira, como cita Freitas (2003), no que diz respeito ao sexo feminino, durante o período colonial, ficou restrita aos conventos, bem como os raros casos de aulas ministradas nas residências por professores particulares. Desta forma, percebe-se que ainda no final do século XIX havia resquícios dessas "práticas pedagógicas" em que o Educandário também vivenciou. Sendo assim, percebe-se quando no discurso da fundação da instituição em Pernambuco berço dessa Irmandade, o fundador Messina conclama as primeiras alunas a serem imitação a Virgem Maria.

O Educandário logo se destacou no município de Lagarto, tendo em vista que se constatava uma carência no âmbito educacional, levando em consideração que só existia o grupo escolar Silvio Romero, que não era escola religiosa, e algumas escolinhas nas próprias casas. O Educandário crescia aos poucos tal como em seu histórico apresentado desde a sua fundação em Pernambuco. Por conta disso, o espaço físico em Lagarto começou sem muitas salas, utilizando o grupo escolar Silvio Romero mencionado anteriormente. Desta feita, a ocupação da referida escola dava-se para uso em algumas práticas de atividades escolares, tendo ampliado o espaço aos poucos, conforme ia crescendo. Na sua inserção, conseguiu através de suas práticas pedagógicas transparência do Ideário Franciscano advindo da congregação do Bom conselho.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Produzindo gêneros e sexualidade

Esse ideário foi perceptível também a partir das histórias de vida expressas nos depoimentos que tomei de ex-professoras Freiras. A primeira delas, e que é tida como referência principal chama-se Maria das Mercês Val Passos Viana, cujo nome de Irmandade usa é Maria Zélia. Ela chegou a Lagarto em 1972, já era Freira e seus registros de origem são de Pernambuco. Foi professora de história, matemática, português. Assim, ela afirma que meninos e meninas já estudavam na escola o que diferenciava da origem do colégio que inicialmente era só mulher. Do mesmo modo, também tinham professores tanto homens quanto mulheres no corpo docente, como afirmam a respectiva Freira. No tocante às discussões de gênero e sexualidade, a mesma disse que algumas perguntas existiam na época. A entrevistada refere-se ao termo época em razão de hoje não fazer mais parte do quatro de professoras da escola por motivo de saúde. Ao resgatar suas memórias, continua a salientar que as perguntas de casamento e sexo não eram feitas em sala de aula e sim reservado em um dado momento, mas não na aula, embora as meninas sentiam-se curiosa, mas preferiam reservarem-se. Dentro do seu relato, percebe-se uma fala bastante curiosa vivenciada na época em que lecionava:

> Tivemos um episódio que muito chamou atenção na época. (risos) Um determinado professor, hoje acredito não mais vivo, acho que já faleceu. Diziam que o mesmo era homossexual, algo que ele nunca nos contou, até porque ele ministrava a aula dele e isso nos bastava. Porém, alguns alunos meninos vieram a elogiar as aulas desse professor a seus pais, quando os mesmos tiveram conhecimento que se tratava de um homossexual (risos) foi aquele alarde. Alguns pais pediram que tirassem o professor porque ele iria mexer ou influenciar os alunos a serem homossexual (risos), mas a madre da época fez o seguinte, não tirou o professor, o deixou ensinando só às meninas e os meninos ficaram com uma professora. Até que eu sempre olhava o recreio como esse professor (risos) se divertia com as alunas (risos). Era um professor animado. Todo mundo gostava. [...]. (Irmã Zélia, 2015)

ISBN: 978-85-61702-41-0

A fala da professora Freira nos faz refletir sobre o fato que a escola, deve ser também um espaço de cidadania e de respeito. Porém, modo vidente, a mesma e que de certa forma a mesma reproduz discursos que engendram valores dicotômicos. Assim, a reação apresentada pelos pais em razão da orientação sexual do professor tornou-se um desafio para escola e para o professor, contribuindo na construção social de um olhar preconceituoso. Afinal, o fato do professor ser homossexual colocou em xeque a sua credibilidade como educador e formador de sujeitos, o que não aconteceu com outros docentes tidos como heterossexual. Foi a sua sexualidade que definiu a sua competência.

Dentro do contexto da homossexualidade como sempre foi visto de uma forma de sexualidade transgressiva e que de certa forma os casos de acusações de pedofilia na igreja católica cria um discurso ganhando de certa forma visibilidade como passou a ocupar lugar de destaque nos debates políticos, jurídicos e científicos. As denúncias, os casos e as discussões em torno do abuso sexual infantil na igreja católica são, certamente, objetos de estudos. Por sua vez, existe um discurso muito forte em relacionar o homossexual e a pedofilia criando uma subjetividade no âmbito social de preconceito acerca da referida temática. O sexo sempre foi atributo de regulação, negado e por muitas vezes levado ao silencio. Dessa forma, para Foucault o sexo das crianças vai aparecer como inexistente no primeiro momento no século XVII, tal qual afirma:

> [...] as crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venha a manifesta-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio de repressão [...] (1988, p.10).

Entender as discussões de gênero, corpo e sexualidade, na contemporaneidade, não significa interpretar os desejos às imaginações. É certamente elucidar as questões referentes às práticas discursivas que articulam diferentes saberes e poderes criando subjetividade no sujeito. Por sua vez, Foucault esclarece que:

> [...] de toda uma série de discursos sobre espécies e subespécies de homossexualidade, inversão, pederastia e "hermafrodismo psíquico" permitiu, certamente, um avanço bem marcado dos controles sociais nessa região de "perversidade", mas, também,

ISBN: 978-85-61702-41-0

> possiblidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua " naturalidade" e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico[...]. (1988, p. 96).

A escola educa corpos e produz uma sexualidade tida como "normal". A heteronormatividade tem se propagado em um discurso de ser "natural" e, sem dúvida alguma, a religião aplica esse mesmo discurso referindo-se ao que determina e propaga o cristianismo. Em se tratando, em particular da escola religiosa em questão, sua doutrina baseia-se nas sagradas escrituras/Bíblia. Como ressaltam textos do livro de Gêneses, na história da criação, que "Deus criou o homem à sua imagem, criou-o à imagem de Deus, criou o homem e a mulher" (Gênesis 1, 27). Impregnando o seu currículo com o discurso religioso sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades. Assim, existe um apego no discurso religioso no que tange o livro de Gênesis mais precisamente na criação, que corrobora com todos os argumentos utilizados como prática na esfera da subjetividade de muitos cristãos: o homem foi feito para mulher, o casal deve procriar daí um discurso para não conceber duas pessoas do mesmo sexo ter relação sexual, Deus criou o macho e fêmea.

Sendo assim, é difícil agregar novos discursos, apropriar-se de um universo sem preconceito e discriminações frente à demanda de subjetividades existentes e que formam novos discursos enraizados na concepção do que é ser homem e ser mulher de acordo com o pensar cristão. Nesse contexto, sem dúvida, a sexualidade humana manifesta-se através de padrões culturais historicamente construídos e determinados, sendo que a sociedade se incumbe de reforçá-los e de exercer as privações sexuais experienciadas por diversas culturas (FOUCAULT, 1984). Desse modo, ver-se a interrelação entre a construção de educandários, escolas e creches, com seus currículos sexistas, preconceituosos e religiosos, e as sociedades que os alimentam e reforçam.

Portanto, a partir da inserção do educandário Nossa Senhora da Piedade, percebeu-se a ligação entre a referida instituição e a sociedade lagartense da época, expressa no entusiasmo da população frente ao surgimento do colégio "das Freiras", como foi carinhosamente chamado. Este fato estava sempre ligado à própria tradição do catolicismo. Apesar de ser uma escola particular, o Educandário desde quando se instalou no município havia necessidade de vários suprimentos que iam para além das mensalidades pagas pelos pais dos

ISBN: 978-85-61702-41-0

alunos. Dessa forma, foi preciso formar uma comissão que era responsável em ajudar as Freiras Franciscanas. Como o próprio ideário Franciscano de ser, a comunidade participava da história e construção da instituição.

Todavia, percebe-se que além da dificuldade de manter ou, até mesmo, seguir a construção dessa escola tão idealizada pela congregação, as discussões pedagógicas tais quais as práticas diárias submetiam as professoras/freiras a vivenciarem um universo diferente do que se costumava no cotidiano da Irmandade no que diz respeito a vivências e práticas pessoais. Os alunos estavam inteirados com o corpo, a ideia e pensamento sobre sexo, sexualidade, masturbação, casamento, namoro, o que de fato levava as professoras/freiras a atualizarem o discurso religioso do educandário. Isso pode ser percebido na fala da Irmã Lurdinha em seus registros consta Maria de Lurdes Martins da Silva que chegou ao colégio, não mais Educandário, para ser uma evangelizadora. Ela era professora de religião e atendia aos pais de alunos. Ela diz que não tinha material didático pedagógico para religião, assim como acontecia com português, matemática, história e tantas outras sendo que foi na confecção desse material que a mesma tentou atender os anseios e questionamentos acerca das discussões da época, como sexo, namoro, casamento. Na própria aula de religião, deparava-se com algumas curiosidades, algo fora da discussão, mas que precisava que responder:

> Se masturbar é pecado? Pode se masturbar ou não? (risos). Imagine em uma aula de religião o aluno sair com uma dessa. Daí, fui explicar todo pensamento acerca da masturbação. Percebia que os meninos ficavam mais à vontade em relação às meninas quanto à discussão. (Irmã Lurdinha, 2015).

O modo como se construíram as diferenças de oportunidade, tal qual a relação da mulher semelhante à Virgem Maria, bem como o peso religioso que se dá à ideia do certo e errado, faz com que as mulheres fiquem mais reservadas, escondidas, insignificantes, tal qual a ideia do patriarcalismo frente às discussões de gênero. Vemos que nos registros históricos que até mesmo à sífilis era tida como troféu caso o homem adquirisse, o que era legitimada pelos pais da elite da época, no que tange à virilidade masculina. Tal qual cita Buriti (2011, p. 35): "a sífilis, na família tradicional, era mostrada como troféu ou uma tatuagem viril". Desta forma, percebe-se que ao homem tudo era concebível

ISBN: 978-85-61702-41-0

em detrimento da mulher, o que de fato faz com que essas representações permissivas ou não faça os meninos ficarem mais à vontade, como relata a freira no que diz respeito ao ato de masturbar ou discutir sobre.

Todavia, não existe registo nas Sagradas Escrituras/Bíblia que venha fazer valer ao homem tais privilégios em detrimento da mulher no que tange a relação sexual antes do casamento. Em algumas passagens bíblicas, como o livro de I Coríntios, apresenta-se isso de maneira bem pontuada proibindo de tal forma a ponto de apresentar um discurso sobre casamento. Nesse sentido, fica claro quanto à importância do casamento para que haja a relação sexual, segundo o apostolo Paulo. Não existe nenhuma menção positiva na Bíblia do sexo praticado antes do casamento e nem qualquer orientação ou incentivo a respeito da prática de sexo antes do casamento. Pelo contrário, essa atitude é enquadrada como pecado, tal qual, apresenta-se em II Coríntios 12:21, Gálatas 5:19, Colossenses 3:5, quando aborda sobre impureza, prostituição, fornicação e lascívia.

Dessa forma, o discurso engendrado socialmente que ao homem é lhe dado o direito, ou que, é permitido o ato sexual antes do matrimônio, como assim foi construído, não configura o que diz as Sagradas Escrituras/Bíblia e que não é permitido apoia-se em nenhum discurso religioso.

Os episódios seguiam a cada fala colocada pela Irma Lurdinha:

> Certo dia, tivemos que solucionar um problema acerca de pais que se separaram cuja filha estuda aqui e que a mãe da aluna estava se relacionado com outra mulher. [...]. Temos professores homossexuais e que sempre somos questionados pelos pais porque isso aqui é uma escola religiosa não pega bem, uma escola religiosa estar com professor desse jeito, disse um pai certo dia (Irmã Lurdinha, 2015).

A ideia de tradicional e os papéis de representatividade do sujeito permeiam ainda hoje como fator inerente ao preconceito de discursos que formam sujeitos e criam olhares discriminatórios. Percebe-se que, em seus lares, os pais concebem representações estereotipadas e de maneira gritante quanto apresentam o que é permissível, certo, errado, o que pode e não pode aos moldes de um discurso patriarcalista. Podemos dizer também, e Buriti (2011) deixa claro, que os estereótipos e preconceitos de gênero eram internalizados, que a mulher

ISBN: 978-85-61702-41-0

tinha de ser a boa administradora do lar, que caia sobre ela a responsabilidade da saúde e que crianças e jovens se subjetivavam através do que seria o papel de menina e de menino, reproduzindo desigualdades de gênero.

A educação da boa moça

O século XIX foi um fixador do que seriam masculinidades e paternidades, feminilidade e maternidade, padrão social que feria princípios do que fosse diferente, atribuindo conceitos de normalidade e anormalidade.

O próprio jornal de circulação da época traz os estereótipos atribuídos ao comportamento feminino e que as mesmas tivessem "classe":

> Uma jovem deve ser sempre recatada, pois o sentimento da dignidade não deve nunca ser abandonado pela mulher. Deve saber gracejar, porém dentro dos limites da conveniência. Mantenha sempre sua dignidade na moda: não lhe seja escrava. Tenhamos personalidade. [...] Não seja você a primeira a desvalorizar-se. Não invente querer deixar de ser feminina nas modas, nas atitudes, nos gestos. Tenha classe garota (O Estudante, 1996, p. 2a).

Percebe-se no informe do jornal de circulação da instituição discursos construindo o que de fato era ser mulher, o que estava reservado à vida das garotas da escola. Está velado um discurso extremamente impregnado de práticas que se construiu e se constrói até a contemporaneidade. Ainda no mesmo jornal, uma reflexão versa sobre o título "Aquilo que o dinheiro não pode comprar". Em seguida, a narrativa aborda o que a mulher deve representar socialmente:

> E a mulher muito mais que o homem tem necessidade de satisfazer seu coração em razão de sua própria natureza, de sua feminilidade de sua predestinação à maternidade. Somente ser uma mulher simples, abnegada, se poderá fazer com que o homem compreenda que seria a companheira ideal para ele [...] (O Estudante, 1966, p.4a).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Essa construção da mulher abnegada é que traça os espaços de atuação da mesma no que tange ao público e privado e que ainda sobre a esfera pública fica restrita a ordem de submeter aos cuidados que se tornam extensão de sua casa quando a mesma vem a ser professora, tal qual Freitas (2003, p.155) afirma: "o trabalho de educar e cuidar de crianças pequenas, destinado socialmente às mulheres". Desta forma, percebe-se um olhar sexista existente em 1966 na citação do jornal de circulação na escola naquela época. O Estudante, até mesmo para a contemporaneidade, vem trazer à baila a referida discussão do que é ser homem ou mulher, bem como os papéis atribuídos.

Considerações Finais

Ao analisarmos os dados, ficou evidente a imagem da Virgem Maria como um ideário a ser seguido pelas jovens meninas que recebiam uma educação para casarem e serem boas esposas. As matérias que eram publicadas no jornal da escola traziam situações vivenciadas pelas estudantes em seu cotidiano e como elas deveriam agir. As questões sobre a sexualidade das jovens, segundo as falas das freiras entrevistadas, eram discutidas de modo discreto para não afrontar a educação exigida pelos pais e pela religiosidade. Discursos religiosos também estiveram presentes quando o assunto na escola foi a homossexualidade de seus professores ou de mães de alunos.

Apesar de se tratar de uma escola religiosa, este artigo traz situações que são vivenciadas ainda hoje em escolas comuns e que precisam ser discutidas nos diferentes níveis de educação. O Educandário sem dúvida teve sua importância social para a cidade de Lagarto, mas as discussões pertinentes às temáticas de gênero e sexualidade foram pautadas pelo discurso religioso. O grande desafio da contemporaneidade, mais precisamente para os/as educadores/as, é não fabricar preconceitos usando discursos de moralidade ou de normatividade sexual e de gênero. É preciso estranhar o olhar para não tornar o diferente estranho, tal assim como fazemos com as diferenças.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Referências

BURITI, Iranilson. **Leituras do sensível**: escritos femininos e sensibilidades medicas no segundo império-campina grande: EDUFCG, 2011. 84p.

CORBIN. A, COURTINE. J.J, VIGARELLO, G. **História do corpo**: da revolução a grande guerra/tradução de Joao batista kreuch, Jaime clasen; revisão da tradução Ephraim Ferreira Alves. 2ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de Saber. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 13 edição. Rio de Janeiro. Edições Graal. 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: O uso dos prazeres; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque; Rio de janeiro, edições Graal, 1984.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestido de azul e branco**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED. Coleção Educação é História, 3. 2003.

LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte; Autentica 2000.

MALAFAIA, A. K. P. GOMES, E.V. P. SILVA, M. L. M. **O evangelho que instrui e liberta**: sob a direção das irmãs franciscanas de nossa senhora do Bom conselho, no Colégio Nossa Senhora da Piedade (1947-1969). 2008.

SERGIPE. **O Estudante**. nº 1 - órgão do colégio Nossa Senhora da Piedade, abril de 1966.

SERGIPE. **O Estudante**. nº 2 - órgão do colégio Nossa Senhora da Piedade, maio de 1966.

ISBN: 978-85-61702-41-0

SERGIPE. **O Estudante**. nº 6 - órgão do colégio Nossa Senhora da Piedade, setembro de 1966.

SERGIPE. **O Estudante**. nº 7- órgão do colégio Nossa Senhora da Piedade, outubro de 1966.

ISBN: 978-85-61702-41-0

IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA SITUAÇÃO LABORAL DE SERVIDORES E SERVIDORAS DO IFAL

Danielly Spósito Pessoa de Melo
daniellyifal@gmail.com

Alane Ananias da Silva

Larissa Campos Nascimento

Larissa Cristina Santos Antunes

Paula Geovana Gomes da Silva
Instituto Federal de Alagoas

Resumo: Este trabalho se propõe a apresentar reflexões que estão sendo construídas acerca das relações de gênero no âmbito do IFAL. Ou seja, reflete sobre a construção, no âmbito laboral, da igualdade de oportunidades entre servidores e servidoras lotados/as na Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como marco teórico-metodológico a perspectiva feminista de gênero e as produções de sentido, que nos possibilita analisar os sentidos construídos para os conceitos – de gênero e de políticas de igualdade de oportunidades no âmbito laboral – nos documentos e referências levantadas, assim como refletir criticamente acerca da situação laboral dos servidores e servidoras da Reitoria do IFAL. O desenho metodológico abarca: a) levantamento bibliográfico sobre gênero e igualdade de oportunidades no âmbito laboral; b) identificação de documentos políticos de domínio público; e, c) construir diagnóstico da situação laboral de servidores e servidoras da Reitoria IFAL. O interesse pelo seu desenvolvimento se dá em razão de compreender que, embora nossa sociedade tenha avançado em matéria de políticas públicas

ISBN: 978-85-61702-41-0

na área de gênero, ainda é visível que ela não oferece as mesmas oportunidades para homens e mulheres em vários âmbitos, dentre eles os espaços educacionais.

Palavras chave: políticas de igualdade, gênero, educação, mulheres no âmbito laboral.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Simone de Beauvoir (1949), afirmou em sua obra "O segundo sexo", que não se nasce mulher, se torna mulher. A assertiva planteada por Beauvoir manifesta uma realidade de toda humanidade, independente de período histórico, cultura, religiosidade etc. Desde a perspectiva da teoria feminista afirma- se que por mais que a ciência, a tecnologia e a sociedade tenham avançado, as bases materiais e simbólicas permanecem assentadas em princípios excludentes que não apenas refletem a categoria gênero, se não que também ajuízam marcadores como raça/etnia, religiosidade e classe social (YOUNG, 2000; SAFFIOTI, 2001; SAFFIOTI, 2003; SCOTT, 2003). Portanto, é legítimo afirmar que a sociedade reproduz – incessantemente – em seus pilares, relações assimétricas entre homens e mulheres, que incidem nos vários âmbitos.

Em primeiro lugar é importante considerar que ainda que as mulheres tenham aportado amplamente no desenvolvimento da sociedade, seu protagonismo foi invisibilizado e colocado a margem dos grandes acontecimentos da história, e é com base em um "discurso hipertrofiado" que se produz uma compreensão hegemônica de que os homens são ponto de referência e são as suas contribuições que explicam a evolução da humanidade.

Essa fronteira androcêntrica perdurou por séculos, porém as vozes que foram silenciadas, as mulheres importantes que não foram reconhecidas em nossa história etc., começaram a ter ressonância e visibilidade através do feminismo.

O movimento feminista constituiu-se como um avanço político, teórico e social que inicialmente potencializou o questionamento dos papéis tradicionais "que constituem" homens e mulheres, e, posteriormente, visibilizou o protagonismo das mulheres e suas contribuições frente a uma cultura e ciência predominantemente androcêntrica.

Para o feminismo as instituições sociais não estão apartadas da estrutura patriarcal de poder. Ademais, as instituições sociais não estão alheias ao processo de "contaminação" promovido pelas estruturas patriarcais. O movimento de transformação se dá dentro das estruturas patriarcais de poder pois nada se dá ou dará fora delas (SAFFIOTTI, 2003).

Sendo assim, é apropriado que reflitamos acerca do convite que Foucault nos faz ao sugerir que possamos submergir nos processos mais remotos e compreender como caímos em nossas armadilhas históricas (DREYFUS; RABINOW, 1995).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Nesse processo, o protagonismo do movimento feminista tem sido importante para evidenciar e apontar alternativas políticas para a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. No entanto, vale salientar que embora a igualdade de oportunidades no âmbito laboral seja um princípio jurídico reconhecido internacionalmente, ainda há grande resistência em materializar políticas públicas que garantam tais ações afirmativas.

Sendo assim, compreendemos a igualdade de oportunidades no âmbito laboral como ações afirmativas que objetivam construir um conjunto de políticas públicas com vistas a "corrigir" os efeitos da discriminação reproduzida e legitimada no passado e concretizar o "ideal" da igualdade de acesso e oportunidades (BARBOSA, 2001).

Em terceiro lugar, é necessário considerar que as mudanças recentes no contexto de políticas de igualdade promoveram importantes transformações, porém, em se tratando de políticas públicas de igualdade de oportunidades, muitas pesquisas têm evidenciado que ainda há muito por superar. Dentre a longa lista, citamos alguns aspectos que se tornam importante destacar: a) as condições de acesso, presença e permanência das mulheres no trabalho são diferenciadas, tendo em vista a persistência de princípios de que é mais "rentável" contratar uma força masculina ao contrário da feminina (a licença maternidade e os cuidados com a família são levantados no momento de análise de currículos etc.); b) a diferença salarial é tema "polêmico", pois retrata a realidade brasileira onde as mulheres, mesmo com alta taxa de escolarização, recebem cerca de 30% a menos que os homens (BID, 2009); c) a sexualização das ocupações (do cuidado e da produção) que está relacionada com as diferenças salarias entre as profissões e o reconhecimento social (BRUSCHINI, 1995); d) os diferentes índices entre mulheres e homens quando se trata de desemprego e precariedade no trabalho é um fenômeno mundial e preocupante por tratar-se também de questões vinculadas com a saúde (DIEESE, 2014); e) a conciliação da vida laboral que ainda é compreendida como questão do "mundo feminino" (LOW, 2013); f) a dupla e tripla jornada de trabalho que atinge fortemente as mulheres; g) a escassa presença das mulheres nos espaços de decisão, de direção, na política etc. (BRASIL, 2013).

Por último, compreendendo gênero como um recurso intelectual e analítico importante capaz de combater os discursos deterministas, e, também como elemento constitutivo das relações sociais e das formas primárias de estabelecer relações de poder (SCOTT, 2003) faz-se necessário institucionalizar políticas de promoção da igualdade de oportunidades.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Frente a essa perspectiva, sabemos que cada vez mais pesquisadoras e pesquisadores do feminismo e da área de genero têm identificado a necessidade das instituições públicas e privadas oferecerem espaços de diálogos e políticas institucionais na área de conciliação laboral e igualdade de oportunidades entre as/os profissionais.

A iniciativa de fazer análises de gênero, refletir, propor, construir e implementar instrumentos e metodologias é uma característica importante em uma instituição pública. Ou seja, aderir a um princípio de igualdade, delegar pessoas para formular, implementar e avaliar políticas e promover sensibilizações desfocadas da realidade não é suficiente para enfrentar as desigualdades.

Produzir diagnósticos, conhecimentos específicos e transversalizar o princípio da igualdade e os temas de gênero a partir de distintas experiências históricas e institucionais, e, evidentemente ter a competência e capacidade de implementar essas mudanças é primordial.

Trata-se, sobretudo, de compreender e promover relações de poder horizontais, transformar a realidade, mudar concepções e estruturas (concretas e simbólicas) complexas e arraigadas com o objetivo de refletir sobre a cultura institucional e seus procedimentos, formas de organização do trabalho, da vida privada e da vida pública, que possibilitem – minimamente – iniciar processos de romper com a desvalorização, subordinação e secundarização da mulher no mundo do trabalho e na sociedade.

Nesse sentido, a pesquisa se propõe a problematizar e analisar como se constrói, no âmbito laboral, a igualdade de oportunidades entre os/as servidores/as da Reitoria do IFAL, considerando que a promoção de políticas de igualdade se dá também ao enfrentar as dificuldades adicionais advindas da "condição" de gênero.

Metodologia

Considerando a pesquisa uma atividade intrínseca do fazer científico, "que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo" (MINAYO, 2010, p. 16). Pretende-se, através dessa pesquisa, apresentar contribuições para a organização de base do IFAL, assim como possibilitar um espaço de formação em áreas e temas relacionados ao campo da política pública na interface com a educação, administração pública e as questões de gênero.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Para isso opta-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa que envolve algumas estratégias metodológicas que se complementam no sentido de responder ao seu objetivo. A opção pelo método qualitativo está "associada aos objetivos da investigação, passando a alinhar-se a uma postura epistemológica específica" (SPINK 1999, p. 49), com vistas a contribuir com/na construção de um conhecimento que busca questionar e superar a noção tradicional de dualidade: objeto x sujeito, qualitativo x quantitativo, individuo x sociedade, realismo x idealismo etc.

Nesse sentido, a perspectiva feminista de gênero e as práticas discursivas e produções de sentido oferece ferramentas teórico-metodológicas que possibilitam pensar e relacionar a ciência como uma construção social. Assim, "concebemos a pesquisa científica como uma prática reflexiva e crítica, mas também uma prática social" (SPINK, 1999, p. 43).

Dito isso, a referida pesquisa está diante a possibilidade de construção de uma ciência que não é, naturalmente, neutra, objetiva, universal. Tendo em vista que as pessoas que protagonizam a investigação atuam e compartilham valores, crenças, discursos etc. permite afirmar que o fazer ciência deve considerar as relações de poder que permeiam o processo de construção do conhecimento, questionar a noção de verdade absoluta e fazer uma crítica à própria ciência (SPINK, 1999; LOW, 2013).

O desenho metodológico está fundado nos seguintes eixos: a) levantamento bibliográfico; b) identificação de documentos de domínio público e c) diagnóstico da situação laboral de servidores e servidoras da Reitoria/IFAL.

Acerca do levantamento bibliográfico sobre gênero e políticas de igualdade de oportunidades no âmbito laboral buscou-se identificar o que há de conhecimento produzido e publicado sobre o tema de estudo e como esse material ajuda a (re)pensar e construir questões e possibilidades de respostas (MARCONI; LAKATOS, 2003). A partir do uso dos descritores "gênero", "mulheres no âmbito laboral", "igualdade de oportunidades", considerou-se as publicações referentes ao período de 2013 – 2015, em dois sites de importante relevância acadêmica/política no país, o Portal da CAPES e a Biblioteca do Scielo.

No processo de identificação de documentos políticos de domínio público entende-se que os documentos são importantes dispositivos de análise de políticas públicas e constituem um conjunto diverso de dados que poderá agregar relatórios de governo, programas, planos, textos de jornais etc. (ARAÚJO JUNIOR, 2000). Para isso realizou-se pesquisa documental na perspectiva de

ISBN: 978-85-61702-41-0

reunir os principais documentos que fazem referência ao processo de enfrentamento das desigualdades de gênero no âmbito laboral.

Para construir o diagnóstico da situação laboral de servidores e servidoras da Reitoria/IFAL identificou-se, inicialmente, os âmbitos específicos da atuação de diferentes sujeitos e por isso está construído a partir de duas ações distintas e complementares. A primeira delas refere-se a identificação de ações promotoras da igualdade de oportunidades por setores estratégicos da Reitoria, onde será levantar informações sobre cultura organizacional, estrutura e gestão organizativa, relações laborais, comunicação e imagem corporativa, formação continuada, plano de carreiras etc. Nesse processo espera-se identificar a existência, ou ausência, de iniciativas institucionais que sugere promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres no âmbito laboral.

A segunda ação está baseada na importância de conhecer a realidade, ou seja, trata-se de levantar o perfil dos servidores e das servidoras da Reitoria/IFAL. Para isso contou-se com apoio da Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP) e demais setores a ela vinculada que permitiu traçar um perfil, inicial, dos servidores e servidoras que estão lotados/as e/ou cedidos/as à Reitoria. As informações foram produzidas a partir do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE) baseando-se nos seguintes elementos: sexo, idade, tempo de exercício, órgão de origem/lotação, regime jurídico, profissão, jornada de trabalho, formação profissional, tipo de funções e/ou direções assumidas, licenças concedidas (mandato eletivo e/ou sindical), salário, conciliação da vida laboral, familiar e pessoal, motivações para licenças e/ou ausências etc.

Espera-se que através de tais informações possamos identificar elementos que, quiçá, possam favorecer e/ou desafiar a igualdade de oportunidades entre servidores e servidoras da Reitoria/IFAL.

Discussão

Ainda que a pesquisa esteja em processo de análise dos dados e finalização, a partir da pesquisa bibliográfica, foi possível visualizar e analisar o que foi produzido academicamente acerca do tema.

Inicialmente observa-se a existência de escassas publicações no que se relaciona com mulheres no âmbito laboral ou políticas de igualdade. Identificou-se 202 artigos, e, após filtragem apenas 08 (oito) artigos no idioma português, verdadeiramente, pautam tais questões.

ISBN: 978-85-61702-41-0

O debate sobre mulheres no âmbito laboral ou políticas de igualdade surge como demanda de movimentos sociais e feminista, orientando-se para o desenvolvimento de políticas de equidade e a importância em dar visibilidade aos marcos normativos no âmbito nacional e internacional.

No que se refere ao tema de gênero identificou-se 14.845 artigos. Com um número significativo de material a ser trabalhado optou-se por seguir adiante com a análise documental, e, posteriormente retornar para finalizar a análise dos artigos que verdadeiramente trata do tema.

No entanto, um rápido olhar analítico observa-se que, em alguns casos, autores e autoras realizam recortes específicos e complementares que contribuem para um olhar mais complexo da realidade das mulheres e permitem pluralizar, como por exemplo: geração, raça/etnia, classe, orientação sexual e outras especificidades.

Atualmente a equipe de pesquisa está em processo de análise dos dados que podem dar visibilidade a realidade dos/as servidores/as da Reitoria/IFAL. Portanto, torna-se possível pontuar algumas observações iniciais.

No âmbito da Reitoria/IFAL observa-se que o número de homens e mulheres é equivalente, são 154 servidores (52%) e 144 servidoras (48%).

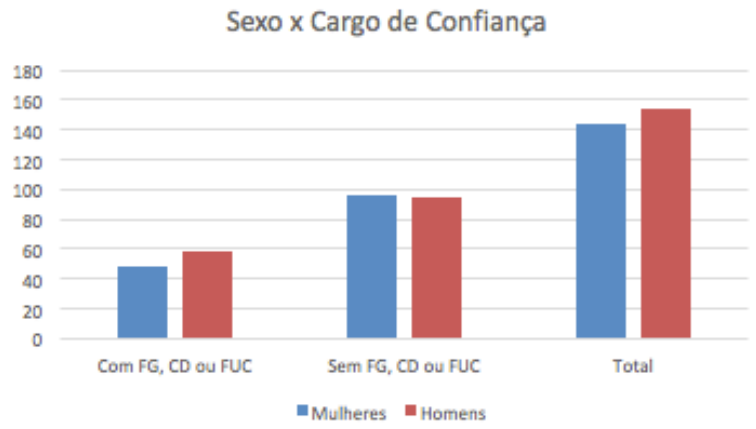


Gráfico 1: Situação de servidores e servidoras relacionada com FG, CD ou FUC (cargos de confiança)

Embora visualize-se que 48% do quadro funcional da Reitoria/IFAL esteja ocupado por mulheres, as mulheres somam 45% das pessoas que ocupam

ISBN: 978-85-61702-41-0

cargos de confiança e dentre elas apenas 41% estão atualmente ocupando as melhores remunerações.

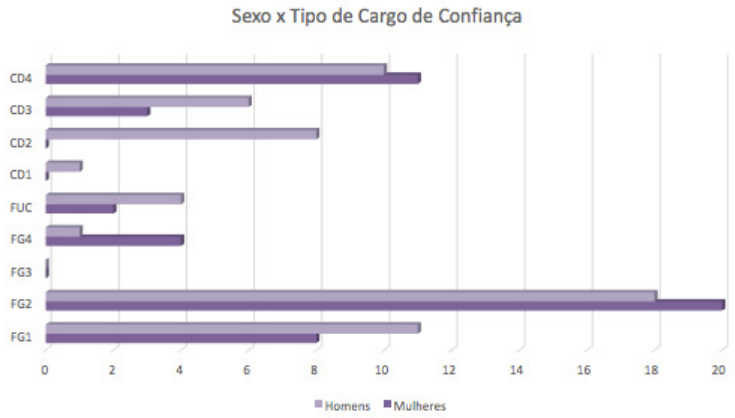
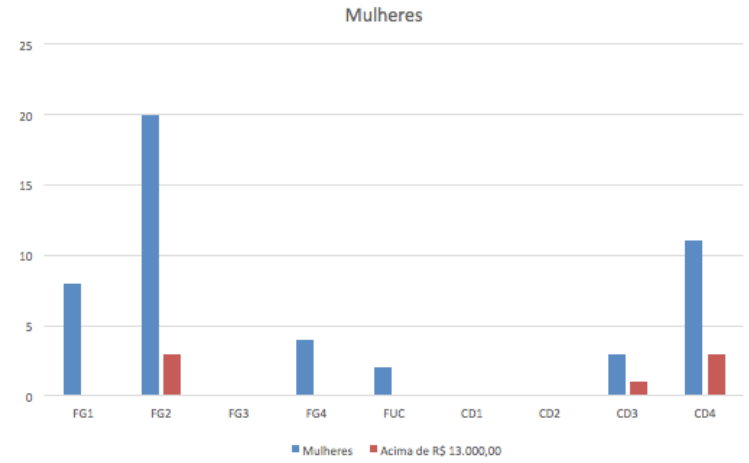


Gráfico 2: Situação de servidores e servidoras relacionada com Tipo de FG e CD(cargos de confiança)

Segundo pesquisas as mulheres recebem aproximadamente 30% menos que os homens para desempenhar as mesmas funções. Embora no serviço público servidoras e servidores possuam as mesmas oportunidades, visualizou-se que entre as pessoas que ocupam cargos de confiança (FG, FUC ou CD) há diferenças salariais. Dos 59 homens que ocupam cargos de confiança, 25% deles possuem renda acima de R$ 13.000,00. Enquanto isso, das 48 mulheres, apenas 15% delas possuem tal renda.



ISBN: 978-85-61702-41-0

Gráfico 4: Servidoras com renda acima de R$ 13.000,00

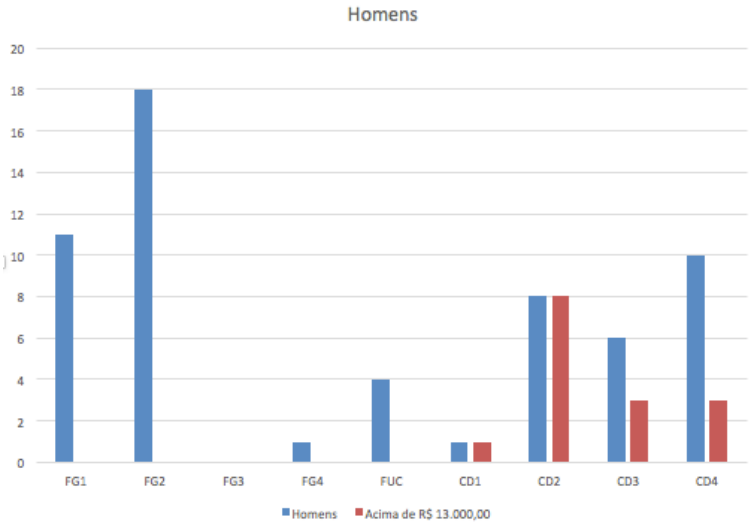


Gráfico 5: Servidores com renda acima de R$ 13.000,00

Tratando-se de um projeto que envolve análises complexas, a participação e disponibilidade da instituição etc. os dados produzidos inicialmente contribuem como um disparador que fomenta a necessidade de novas caminhadas e buscas. No momento, a equipe, encontra-se analisando cuidadosamente os dados.

Quiçá, a construção dessa pesquisa possibilite apontar caminhos para fortalecimento e aperfeiçoamento de práticas de promoção da igualdade de oportunidades entre servidores e servidoras, assim como possa constituir-se como iniciativa inovadora no trato de políticas de igualdades de oportunidades entre homens e mulheres no serviço público, em especial, nos Institutos Federais do país.

Conclusões

Para que a igualdade formal seja convertida em igualdade real é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas amplas e setorizadas, que desenvolvam recursos políticos/jurídicos e medidas que auxiliem no incremento da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres nos espaços educacionais.

Sendo assim, estima-se que a proposta de pesquisa repercuta positivamente na estrutura organizacional da instituição – de forma interna inicialmente, e, no

ISBN: 978-85-61702-41-0

externo, ou seja, com o alunado, posteriormente – pois possibilita o início de diálogos sobre as possibilidades da conciliação da vida familiar e laboral dos servidores e servidoras da instituição.

Referências

ARAÚJO JUNIOR, José. **Health sector reform in Brazil, 1995-1998**: an health policy analysis of a developing health system. 2000. 189 f. Tese (Doutorado em Estudos de Saúde) – University of Leeds, Leeds, 2000.

BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). **New century, old disparities**: gender and ethnic wage gaps in Latin Americ. Nova York: BID, 2009.

BRASIL. **Boletim Estatístico de Pessoal**. Ministério do Planejamento, Brasília, v. 18, no 202, fevereiro 2013.

BRUSCHINI,Cristina. Desigualdades de gênero no Mercado de trabalho brasileiro: o trabalho da mulher nos anos oitenta. In: FERNANDES, R. (org.) **O trabalho no Brasil no limiar do século XXI**. São Paulo: LTr., 1995.

DELGADO, Juan; GUTIERREZ, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 2007.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

GOMES, Joaquim. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LOW, Telma. **Hacia la superación de las desigualdades de género entre las y los adolescentes: proceso de toma de conciencia**. 2013. 325 f. Tese (Doutorado em Estudos de Gênero) – Universidad de Valencia, Espanha, 2013.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

ISBN: 978-85-61702-41-0

MINAYO, Maria (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Vanda; TAVANTI, Roberth; PEREIRA, Camila. O uso de mapas dialógicos como recurso analítico em pesquisas científicas. In: SPINK, Mary Jane; BRIGAGÃO, Jacqueline; NASCIMENTO, Vanda; CORDEIRO, Mariana (Orgs.). **A produção de sentido na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelsteins de Pesquisas Sociais, 2014, p. 247- 272.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). **Índice de Desenvolvimento Humano**. Nova York: PNUD, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 16, p. 115-136, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. **Já se mete a colher em briga de marido e mulher**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 82-91, out.-dic. 1999.

SAFFIOTI, Heleieth. Violência estrutural e de gênero: mulher gosta de apanhar? In: SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Plano Nacional**: diálogos sobre violência doméstica e de gênero: construindo políticas públicas. Brasília: SPM, 2003. p. 27-38.

SCOTT, Joan. El género: Una categoría útil para el análisis histórico. In: LAMAS, Marta (comp.). **El género**: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: Programa de Estudios de Género, 2003. p. 265-302.

SPINK, Mary Jane. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

SPÓSITO, Danielly. **Violencia contra las mujeres y políticas públicas**: evaluación de la política de asistencia a las mujeres en situación de violencia de la ciudad de Recife/Pernambuco/Brasil (2005-2009). 2013. 312 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos de Gênero) - Institut Universitari d'Estudis de la Dona – Valencia, 2013.

YOUNG, Iris. **La justicia y la política de la diferencia**. Valencia: Colección Feminismos, 2000.

ISBN: 978-85-61702-41-0

DIREITOS HUMANOS E MULHERES

Autora (Fabiana Moura Paulino);

Co-autora (Maria Betânia do Nascimento Santiago)
Universidade Federal de Pernambuco -
Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos
ppgdh@ufpe.br

Resumo: Este artigo compõe uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo refletir sobre ações formativas realizadas com mulheres através de grupos de autoconsciência, a fim de compreender como elas podem conter elementos para incorporar ao histórico e polêmico debate sobre universalismo e relativismo, que se apresenta como enigma no como pensar os direitos em sua amplitude (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais) e, ao mesmo tempo, garantir observância à singularidade e pluralidade humana, sem o intento de busca de sínteses. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que está ancorada na abordagem da fenomenologia hermenêutica como caminho para compreender as categorias centrais que oferecem o lastro necessário para análise da experiência em estudo nas fases seguintes desta, cujos resultados já se apresentam mesmo no percurso analítico que está sendo feito e que integrará o conjunto de análises a serem acessados através de entrevistas. Considerando a fase de apropriação das categorias centrais do estudo desse trabalho, nos propomos a apresentar uma caracterização preliminar do referencial teórico que dá suporte à investigação. O estudo assume as contribuições de Hannah Arendt referentes ao conceito de *diálogo* e *pluralidade*; de Françoise Collin no que se refere ao movimento feminista e suas estratégias de articulação, que envolve a problemática da singularidades e pluralidade das mulheres; e do autor Zygmunt Bauman, em suas reflexões sobre cenário mundial contemporâneo de lutas fragmentárias por direitos ao reconhecimento à diferença.
Palavras chaves: Direitos Humanos, Singularidade, Pluralidade, Mulheres, Feminismo.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução:

Os paradoxos que os direitos humanos representam bem como os debates sobre sua legitimidade e os relatos sobre seu processo histórico já compõe uma discussão que pode ser localizada em textos diversos, em fontes facilmente acessíveis em vários meios (digitais, impressos, documentário, cinema dentre tantos). São múltiplos os sentidos e os interesses que circundam os discursos em torno dos direitos humanos.

Como forma de direcionar as reflexões sobre os direitos humanos para o público de nossa pesquisa, aqui esta categoria será compreendida em torno de sentidos que possam ter para mulheres que se organizam de diversas formas (grupos, redes, articulações, coletivos, associações, etc.) em torno de múltiplos temas. Desse modo, tem-se adiante um texto que busca romper com o aspecto disciplinar em termos de campo teórico, ou seja, não se ancora num campo específico – político, histórico, social, antropológico, cultural, filosófico, nem jurídico. Sendo esta também a forma como consideramos os direitos humanos: com a amplitude necessária a compreensão humana, ou seja, para além de disciplinas.

Nesse sentido nossa pesquisa elege como objetivo refletir sobre como ações formativas realizadas com mulheres através de grupos de autoconsicência podem contribuir com os debates que contrapõem universalismo e relativismo (e outras tantas dicotomias), que se apresenta como enigma nas lutas por direitos em sua amplitude (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais) e, ao mesmo tempo, garantir observância à singularidade e pluralidade humana.

Assim, apresentaremos aqui resultados preliminares de nossa pesquisa bibliográfica; algumas hipóteses com base em nossa experiência no campo da educação formal e não formal e; reflexões a partir de acontecimentos contemporâneos do campo político brasileiro que se sintonizam com nossa forma de compreender os direitos humanos.

A Abordagem da Fenomenologia Hermenêutica

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que está ancorada na abordagem da fenomenologia hermenêutica. Segundo Rohden, a hermenêutica se apresenta enquanto ferramenta dialógica, com exigências e condições próprias de uma metodologia. A partir do pensamento de Gadamer, o mesmo autor pontua que o sujeito tem um papel ativo na produção do conhecimento e que nunca

ISBN: 978-85-61702-41-0

estamos partindo do zero – estando aí a crítica ao modelo científico moderno de produção de conhecimento. O diálogo hermenêutico possibilita uma interpretação do mundo que não tem autoria e, por ser participativa, conduz a uma solidariedade moral e social. Pressupõe um exercício para compreender o diferente para além da lógica cartesiana, mas sim dos sentidos. (ROHDEN, 2005).

Diante disso, a fase atual da pesquisa consiste na busca por compreender as categorias centrais do estudo a partir de leituras, escritas e sistematização de obras, artigos, entrevistas, revistas, tendo como foco duas autoras: Hannah Arendt e Françoise Collin; e de um autor: Zygmunt Bauman.

A partir das escrituras de Hannah Arendt buscamos aproximação com as categorias *diálogo* e *pluralidade*; a partir dos textos de Françoise Collin, que também tem Arendt como referência, temos buscado subsídios sobre singularidade e pluralidade relacionadas ao contexto específico das mulheres e do feminismo.

Em relação às contribuições de Zygmunt Bauman, temos recorrido às suas reflexões sobre os conflitos contemporâneos em torno da disputa por direitos ao reconhecimento à diferença, impulsionada pela perspectiva culturalista.

Em fases seguintes da pesquisa estima-se a análise de conteúdo de entrevistas a serem realizadas com educadoras vinculadas ao movimento feminista que desenvolvem processos formativos com mulheres a partir de uma ação conhecida como grupo de autoconsciência, especificamente, a linha da vida. A intenção é analisar o conteúdo das falas para compreender os significados e sentidos produzidos pela experiência. Destaque-se que por se tratar de etapa ainda ser iniciada, não será considerada na escritura deste trabalho, anunciamos no intuito de tornar mais clara a fase atual em torno das categorias citadas.

Direitos Humanos e Pluralidade

Num primeiro momento, compreende-se que pensar sobre os direitos humanos implica pensar sobre nossa própria humanidade, ou seja, sobre o 'eu'. E, ao pensar – referenciando Arendt (2016), se estabelece diálogo que se formula a partir de atos e palavras, de 'vozes' plurais. De outro modo, pensar sobre direitos humanos seria pensar na pluralidade, que tem a ação enquanto condição humana. Aqui acolhemos o 'pensar' como uma ação dialógica plural - perspectiva socrática adotada por Arendt (2016). Ação conjunta - em sentido contrário à abstração, ao isolamento.

Como aponta HUNT (2009), em relação aos direitos humanos,

ISBN: 978-85-61702-41-0

> [...] as mentes individuais [...] têm sido [...] negligenciadas nos trabalhos recentes das ciências humanas e sociais. A atenção tem se voltado para o contexto social e cultural, e não para o modo como as mentes individuais compreendem e remodelam esse contexto (HUNT, 2009, p. 32).

Arendt (2016) cunhou a expressão 'Vita Activa' como expressão de três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra e ação. Enquanto o trabalho, que tem a vida como condição humana, e a obra ("artificial"), que tem a mundanidade como condição humana podem se realizar de modo individual; a ação, por sua vez, seria a única das três atividades que se realiza 'entre', em relação com outras pessoas e, corresponde à condição humana da pluralidade. Esta última seria, conforme a autora,

> [...] não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda vida política [...] A pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá. (ARENDT, 2016, pp. 9-10).

Assim, em nossa compreensão, pensar em direitos humanos é elaborar diálogo plural, é ação. E ação, na perspectiva arendtiana aqui assumida, é aparição política. A partir disso, compreende-se que pensar e produzir conhecimento no campo dos direitos humanos sugere realizar uma ação e revelar-se politicamente. Nesse sentido, compreender os direitos humanos e o percurso da produção de conhecimento sobre os mesmos, solicita análise de seus contextos políticos.

Da mesma forma, relacionar os direitos humanos às mulheres e aos seus interesses específicos, suscitam algumas questões no sentido de compreender: Como os direitos humanos se relacionam com os pensamentos das mulheres e de suas *Vita activa*? O que são e como surgiram os 'direitos humanos das mulheres'? O que hoje representam os direitos humanos para alguns movimentos de mulheres? São estas questões que produzem as inquietações que motiva nosso interesse frente ao tema. Pontuando não termos pretensão de respondê-las neste texto.

As mulheres e os direitos humanos

Importa recordar as análises de Mary Wollstonecraft, primeira filósofa que se contrapôs a naturalização das diferenças entre homens e mulheres com base

ISBN: 978-85-61702-41-0

na diferença de sexo, ainda na segunda metade do século XVIII, sendo precursora das reflexões acerca dos direitos das mulheres. Em torno da Revolução Francesa e da Declaração dos Direitos do Homem, a filósofa inglesa, em sua obra '*Vindicación de los Derechos de la Mujer*' (1792) argumenta sobre os limites do pensamento iluminista de sua época para pensar os direitos das mulheres. Tendo como referência a própria vida e sua condição enquanto mulher, Wollstonecraft produziu reflexões inéditas nas quais, muito mais que os aspectos legais, revelavam preocupações em transformar as formas de agir e pensar das próprias mulheres. A autora defendia que, tendo acesso às condições necessárias que favorecesse independência econômica e de pensamento, as próprias mulheres decidiriam quanto aos seus direitos. (MIRANDA, 2010).

Mesmo distante temporalmente, as reflexões da autora parecem apropriadas para analisar na atualidade aspectos dos direitos humanos – tal como se apresentam em sua institucionalidade e formalidade legal, sob a ótica dos conhecimentos produzidos por movimentos de mulheres que se afirmaram '*pós*-Wollstonecraft'.

Os novos arranjos sociais surgidos com o advento da industrialização e potencialização do neoliberalismo enquanto modelo de funcionamento do mundo abriram na história da humanidade páginas que anunciaram mudanças bruscas no contexto da participação política e das relações sociais. Tendo como um dos fatores de grande peso para isso, o deslocamento das mulheres para a esfera pública. Entretanto, deve-se ponderar que a presença de mulheres nesse espaço não implicou em grandes mudanças no cenário das desigualdades, uma vez que sua inserção se deu massivamente nos novos postos de trabalho reservados para elas e não nos espaços políticos que incidem em mudanças estruturais das relações sociais desiguais, a exemplo de espaços formais da vida política ou gestão pública. Até hoje as mudanças produzidas ecoam impactando a vida da maioria das mulheres.

Segundo a Base de Dados do Estado de Pernambuco – BDE, por exemplo, a partir do censo/2010, há registros sobre "Desenvolvimento e Renda" que apontam em 2000, na RMR um percentual de mulheres responsáveis pelos domicílios de 33,25%, enquanto em 2010 subiu para 46,30%[1], o que indica que cada vez nós mulheres assumimos e acumulamos mais funções e papéis no campo da produção e reprodução da vida social, o que se traduz como aumento de sobrecarga de trabalho especialmente para mulheres pobres.

1 Disponível em: http://www.bde.pe.gov.br/ArquivosPerfilMunicipal/RECIFE.pdf.

ISBN: 978-85-61702-41-0

De acordo com dados de órgãos oficiais (IBGE, DIEESE e outros) as mulheres pobres, especialmente as negras, ocupam os piores lugares sociais no que se refere à educação, saúde, moradia, saneamento básico, emprego e renda e outros. Ou seja, são elas que mais sofrem com as violações de direitos humanos (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais) e, consequentemente, convivem com os piores problemas de moradia, residindo nas piores localidades da RMR – Região Metropolitana do Recife – para citar o contexto no qual estamos inseridas.

A título de ilustração do que anunciamos, apresentamos a seguir dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Censo/2010, sobre a alfabetização de mulheres na RMR, onde se revela a disparidade no que se refere à alfabetização de mulheres negras.

Tabela 1: População residente alfabetizada (%) – Mulheres RMR (por cor ou raça).

MUNICÍPIO	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Camaragibe	62.490	22.457	**4.874**	821	34.242	96
%		36%	**8%**	1%	55%	0%
J. Guararapes	283.914	107.804	**20.352**	3.550	151.483	725
%		38%	**7%**	1%	53%	0%
Olinda	174.771	66.779	**15.070**	2.433	90.000	489
%		38%	**9%**	1%	51%	0%
Paulista	137.909	54.146	**12.361**	2.260	68.735	407
%		39%	**9%**	2%	50%	0%
Recife	713.515	310.727	**53.709**	7.778	339.462	1.839
%		44%	**8%**	1%	48%	0%
S. L. da Mata	41.168	14.206	**3.230**	446	23.227	59
%		35%	**8%**	1%	56%	0%

Fonte: IBGE/ Censo 2010. Disponível em http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/uf.php?coduf=26&search=pernambuco

Na classificação utilizada pelo IBGE, as "pretas" representavam 8% enquanto as "brancas" 44% dentre as mulheres alfabetizadas, na cidade do Recife. A mesma disparidade pode ser observada na tabela acima em outros municípios da RMR.

De acordo com Silva (2010), as relações desiguais entre pessoas de sexos diferentes tem sido elemento de análise para mais diversas situações na área de educação, revelando desigualdades entre as pessoas que se expressam em vários âmbitos, desde o livro didático às relações de trabalho e dinâmicas em salas de aula.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Ao longo de nossa pesquisa apresentamos algumas informações constantes da base de dados oficiais, por acreditar que pensar em direitos humanos e na formação de mulheres requer nos apropriarmos da realidade deste público, possível de ser evidenciada nesses registros.

Mulheres, direitos e política

A participação restrita das mulheres na vida pública às atividades de produção e reprodução, como mencionamos de outro modo em parágrafos anteriores, ratifica-se, pelo seu contrário, onde as mulheres são sub-representadas em espaços de poder. O Brasil, por exemplo, está entre os países que tem a menor participação das mulheres no parlamento, apesar da Lei eleitoral 9100/1995 que, após reformulada em 2011, tornou obrigatória a proporção mínima de 30% de participação das mulheres no poder legislativo, segundo informações do Portal Brasil, sobre cidadania e justiça.[2]

De acordo com a Resolução de 2011, sobre a participação política das mulheres da Assembleia Geral da ONU

> mulheres em todas as partes do mundo continuam a ser marginalizadas na esfera política, muitas vezes como resultado de leis discriminatórias, práticas, atitudes e estereótipos de gênero, baixos níveis de educação, falta de acesso à saúde e também pelo efeito desproporcional da pobreza nas mulheres." [3]

Quando presentes em espaços formais de participação política, afirmando representação de interesses de coletivos de mulheres, alguns discursos e demandas são contraditórios e revelam/ denunciam vínculos epistemológicos tradicionais que não traduzem os interesses, e conhecimentos produzidos pelo conjunto plural de movimentos sociais de mulheres que se articulam em nível internacional, regional e local para incidir politicamente sobre as desigualdades vividas pela maioria das que permanecem historicamente em situação de pobreza extrema.

2 Informação disponível em: http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/02/mulheres-na-politica). Acesso em: 04/05/ 2016.

3 Informação disponível em http://www.onumulheres.org.br/areas-tematicas/lideranca-e-participacao/. Acesso em: 04/ Mai/ 2016.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A afirmativa do parágrafo anterior pode se fundamentar em eventos públicos, a exemplo da emblemática e histórica sessão realizada no dia 17 de abril de 2016, na Câmara dos Deputados[4] – registrada por órgãos oficiais e pela imprensa internacional, na qual podem ser conferidos e analisados discursos de deputadas federais em votação especial para avaliação da possibilidade de admissão de processo de impeachment da então primeira Presidenta da República Brasileira, Dilma Rousself. No evento se evidencia a indiferença e desrespeito aos direitos humanos, da Declaração Universal do Direitos Humanos, de convenções e acordos internacionais.

Sobre os discursos e demandas políticas formais legitimadas pelos coletivos, organizações e movimentos sociais de mulheres a quem representam, e que podem ser conferidos também no evento acima, não conseguem ecoar para incidir favoravelmente de modo a promover mudanças do contexto de desigualdades (materiais e simbólicas) vivenciado pela maioria de mulheres e expresso através de violações aos seus direitos fundamentais como falta de acesso a serviços básicos essenciais como moradia, saúde, educação, trabalho, alimentação, enfim, à vida com dignidade.

Sobre singularidades e direitos

Retomando as preocupações de Mary Wollstonecraft, referenciadas acima, parece atual a necessidade de busca por sentidos dos direitos humanos se colocados em relação com interesses de coletivos de mulheres que têm uma atuação histórica, política e filosófica importante na produção de conhecimento sobre si mesma. Atuação responsável por mudanças efetivas que aconteceram na história da humanidade no que se refere aos direitos deste público.

Nesse sentido, as contribuições de HUNT (2009), sobre a necessidade de considerar as mentes individuais (e coletivas) para pensar os direitos humanos, parece sintonizar-se com as estratégias políticas de organização das mulheres, realizadas via ações formativas através de grupos de autoconsciência, especificamente a *Linha da Vida5,* objeto da nossa pesquisa que se encontra em andamento, que articulam formação, ação política e produção de conhecimento sobre as condições de vida das mulheres ao nível individual e coletivo.

4 http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario

5 A prática com *Grupos de Autoconsciência ou Linha da Vida* é um método biográfico, que tem sido utilizado para estudo da subjetividade por distintas áreas como: educação, historiografia, antropologia, sociologia, dentre outras.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Se considerada a crise de autoridade e de representação contemporânea vivenciada em vários estados ao nível global, representada conflitos e guerras civis que têm promovido o deslocamento de incontáveis quantitativos de refugiados pelo mundo, por exemplo, parece oportuno analisar ações formativas em suas perspectivas política.

Em relação às mulheres, acrescentem-se ainda as consequências 'platônicas' da divisão da sociedade em classes, presente em sua dicotomia da divisão da sociedade entre o público e privado junto com a definição de papéis e lugares sociais para homens, mulheres, escravos e que a realidade revela. Isso reforça a necessidade de estudos hermenêuticos que possibilitem, como propõe ARENDT, a ruptura com o que não mais nos serve em termos de tradição para análise da sociedade e, ao mesmo tempo, a adoção de contribuições dos sentidos da filosofia socrática, especialmente no que inspira à ética e à política dialógica e plural como exigência à convivência humana e como resistência para que não se (re) instale no mundo, o que é assustador por parecer já se anunciar em forma da atuação de grupos de interesse movidos pela irreflexão em nível global: os regimes totalitários – temidos e já anunciados por Hannah Arendt.

Também, compreende-se, junto com a autora, que o "mal é banal" – não tem raízes (ARENDT), porém diante da pulverização dos grupos políticos que se restringem e fragmentam nas lutas por reconhecimento – arrefecidos pelo culturalismo radical, há que se temer que a profundidade do bem não esteja com suas raízes devidamente articuladas ao ponto de evitar que o mal produza profundas dores, que marque outras páginas na história da humanidade.

Frente a nossa perspectiva política em relação aos direitos humanos, torna-se impróprio abordar o tema sem relacionar ao que ora testemunhamos no Brasil que parece uma cisão no percurso de lutas políticas estabelecidas por bandeiras diversas numa perspectiva democrática. O contexto tem impulsionado as pautas de movimentos sociais, articulações, organizações, coletivos, comunidades enfim, as entidades representantes de lutas políticas historicamente responsáveis pelas mudanças sociais eticamente comprometidas com a dignidade e liberdade humana, a se debruçarem na busca da articulação de discursos de modo a revisitar o sentido de suas existências, o que sustenta suas causas, na busca da construção do que aqui estamos nominando de *'dialogos de humanidades'*[6].

6 *'Dialogos de Humanidades'*: expressão que se refere a nossa compreensão sobre diálogos e integra a dissertação do todo desta pesquisa.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Mais que luta por direitos em seu sentido meramente formal, cristalizados em linguagens que já não correspondem aos códigos de linguagens expressas em forma de demandas e manifestações de ruas, de redes sociais, de artes em diversos estados de diferentes continentes por um número expressivo de pessoas e bandeiras, o momento presente caracterizado por intolerâncias e conflitos humanos que transcendem fronteiras aponta para necessidade de posturas políticas ancoradas em princípios dialógicos. Diálogos que acolham e que se disponham à tradução de códigos para os quais possivelmente não temos dicionários ou manuais disponíveis. Códigos vinculados a habilidades humanas que comunidades tradicionais utilizavam com naturalidade, mas que, por força da 'ordem mundial' neoliberal que determinou a 'produção' dos seres que hoje somos, perdemos (ou esquecemos). Códigos que solicitam o contato com valores como solidariedade, respeito, amizade, afetividade, dignidade, liberdade, ética que já não fazem parte dos currículos formais das escolas públicas (ao menos do Brasil) – o que se compreende que deveria ser uma exigência aos estados que integram a ONU, ao menos os que se dispõem aos acordos consonantes ao direito humano à educação, que sugere uma compreensão integral da educação para além do tempo de permanência de estudantes na escola.

Ainda no sentido dos valores acima mencionados e de características e habilidades humanas que são perversamente classificadas entre 'masculinas e femininas', seria inoportuno aqui adentrar superficialmente em questões simbólicas que 'sexualizam' valores e subjetividades que integram, na perspectiva feminista, estratégias de divisão de papéis entre homens e mulheres e que fundamentam a perversa divisão sexual do trabalho, implicando em sobrecarga de trabalho para mulheres e fere direitos humanos ao trabalho em sua formalidade,.

Não caberia no texto a enumeração de violações a direitos humanos como constam das declarações, convenções, acordos internacionais de proteção a homens e mulheres, mas que afetam de modo negativo e diferenciado mulheres, em função das construções simbólicas que se materializam em relações desiguais e que representam opressão para as mulheres.

Enfaticamente, vale reforçar que os grandes números de pessoas – chamadas minorias, que são mais afetadas com as condições sub-humanas de vida têm representação de sexo, cor de pele, classe, de acordo com contextos locais a que pertencem. Em nosso caso brasileiro, são mulheres, negras e pobres que têm maiores dificuldades para acesso às condições mínimas que possibilitem seu livre viver e pensar. Como pode-se conferir em breve análise de dados e pesquisas de organismos nacionais e internacionais.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Caminhando para finalizar este momento de explicitação quanto a nossa compreensão dos direitos humanos em relação às mulheres, ratificamos que consideramos os direitos humanos como sendo um processo histórico que se afirma em função de lutas políticas de movimentos sociais diversos. E, sua efetivação, possível mediante articulação entre políticas culturais de reconhecimento e políticas de distribuição de bens e serviços.

Nessa linha, acolhemos as reflexões de Bauman (2003), ao criticar a visão culturalista dos direitos humanos e defender a universalização da cidadania. Sendo a viabilização desta apenas via a compreensão de uma humanidade comum:

> A universalidade da cidadania é a condição preliminar de qualquer "política de reconhecimento" significativa [...] a universalidade da humanidade é o horizonte pelo qual qualquer política de reconhecimento precisa orientar-se para ser significativa. (BAUMAN, 2003, p.126).

O autor também aponta para a importância dos movimentos sociais e suas lutas políticas para a busca da universalidade da humanidade como uma via para fazer frente às desigualdades comuns que as pessoas vivenciam para além das fronteiras. Em sua concepção,

> A universalidade da humanidade não se opõe ao pluralismo das formas de vida humana; mas o teste de uma verdadeira humanidade universal é sua capacidade de dar espaço ao pluralismo e permitir que o pluralismo sirva à causa da humanidade – que viabilize e encoraje "a discussão contínua sobre as condições compartilhadas do bem". (BAUMAN, 2003, p. 126)

Ressalte-se que não se pretende subvalorizar a importância das políticas de reconhecimento, mas também problematizar a ausência de políticas de redistribuição que aumenta o fosso da desigualdade. Assim, análises de cunho político e econômico não podem ser ofuscadas pelas acirradas discussões por reconhecimento, mas devem trazer maior lucidez para discutir o tema cidadania, e todos que dão a ele concretude (direitos, políticas públicas, seguridade social, participação política), para além das fronteiras.

ISBN: 978-85-61702-41-0

O olhar singular e específico para as relações sociais de sexo[7] está aqui sendo posto no sentido da importância de se conferir visibilidade às desigualdades históricas às quais as mulheres são submetidas, sem o intento de reforçar princípios basilares da não-discriminação (LINDGREN, 2005) fundamentados na perspectiva do texto de 1948 da Declaração de Direitos Humanos. Mas concordamos com o mesmo autor quando aponta que

> [...] a Declaração dos Direitos Humanos precisa [...] ser fortalecida, como o foi nas grandes conferências [...] de Viena (sobre direitos humanos), Cairo (sobre população), Copenhague (sobre desenvolvimento, Beijing (sobre a mulher) e Istambul (sobre assentamentos humanos), naquilo que ela procura ser: um mínimo denominador comum para um universo cultural variado[...] um critério de progresso para as contingências desiguais [...] (LINDGREN, 2005, p. 41)

Considerações Finais

Ratificando a importância da organização política para a conquista de direitos, finalizamos com outras reflexões de Zygmunt Bauman que acentua a importância do direito desde que em observância ao diálogo entre movimentos sociais e outros agentes que integram as lutas políticas como via para enfretamento às desigualdades:

> Uma teoria dos direitos bem compreendida requer uma política de reconhecimento que proteja a integridade do indivíduo nos contextos da vida em que sua identidade se forma [...] Tudo o que é preciso é a realização consistente do sistema de direitos. Isso seria pouco provável, é certo, sem movimentos sociais e lutas políticas...

Consideramos que há um desafiante percurso a ser feito para emergência de ações educativas que possibilitem a formação de pessoas capazes de pensar politicamente, propor e exigir para além dos paradigmas cristalizados, de sistemas e referenciais tradicionais engessados, a exemplo do sistema jurídico, que

7 Sobre relações sociais de sexo, ver obra *O Patriarcado Desvendado* – Teorias de três Feministas Materialistas – Colette Guillaumin, Paola Tabet e Nicole-Claude Mathieu. FERREIRA, V. Et all.

ISBN: 978-85-61702-41-0

solicita reformas radicais, capazes de acolher uma efetiva reflexão sobre justiça social e revisão (material e simbólica) de seu sentido.

> O processo de realizar os direitos faz parte, na verdade, de contextos que requerem tais discursos como componentes importantes da política – discussão sobre uma concepção compartilhada do bem e de uma forma de vida reconhecida como autêntica. (HABERMAS apud BAUMAN, 2003, p. 125-126).

Diante dos discursos que compõem os múltiplos movimentos sociais, consideramos apropriadas as contribuições específicas sobre movimentos feministas elaboradas por Collin (2013), ao analisar as estratégias internas e históricas desses movimentos para articular singularidades e pluralidades. E, também, importante diante da complexidade posta para os direitos humanos face ao dilema universalismo X relativismo.

> El movimiento feminista pretende el acceso de las mujeres – em general – a um mundo que las ha marginado secularmente. Sin embargo, al mismo tiempo, tiene como objetivo transcender esta generalidade a favor de la afirmación de las singularidades. Aqui reside, precisamente, toda su ambigüedad y su riesgo: el paso por lo común para permitir la afirmación de cada uno, de cada una. (COLLIN (2013, p. 91).

A abertura para lidar com o inacabado, com inconcluso, com a ausência de fórmulas definidas de ação é o que caracteriza a flexibilidade, a condição de movimento, que se expresa como um princípio a ser considerado para que se cuide do não engessamento no qual incorre muitos movimentos que se fixam em paradigmas e referências cristalizados e estanques que não dialogam com contextos locais conectando-os com os condicionantes de um mundo em articulação, seja de aspectos positivos quanto negativos. E nesse sentido, Collin pontua:

> Este “trabajo” toma formas diversas dependiendo de las épocas, los médios, las generaciones, las culturas y evidentemente los indivíduos. Su unidade em la pluralidad es dialogística. [...] um “movimiento”. Cada uma debe encontrar em el su lugar original [...]

ISBN: 978-85-61702-41-0

> la articulación indispensable entre la exigencia singular y la relación com lo común, como entre la asunción de lo que es y el objetivo de lo que será. Vamos realizando [...] este común que no es "Uno". [...] que no se identifica com la historia, siempre retrospectiva. Este es sin duda el sentido de la "herencia sin testamento" de la que habla Hannah Arendt y a la que apela. (COLLIN (2013, p. 91).

Em se considerando as contribuições da autora, importa analisar as possíveis contribuições que o feminismo enquanto movimento social e enquanto teoria tem para compartir com outros movimentos que se disponham a estabelecer o diálogo conflitual (COLLIN, 2008) necessário à vida política plural inerente à condição humana e caro à Democracia.

Referências

ARENDT. Hannah. **A Condição Humana**. Editora Forense: São Paulo, 12ª Edição, 2016

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade, a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

COLLIN, F. Práxis da Diferença: notas sobre o trágico do Sujeito. In: **Cadernos de Crítica Feminista, Estudos Feministas**, Recife, Ano II, no. 1, dez., 2008, pp. 4-28.

_____. Textualidade da liberação: Liberdade do texto. In: **Cadernos de Crítica Feminista, Estudos Feministas**, Recife, Ano IV, no. 3, dez., 2010, pp. 68-79.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artemed, 2010.

_____. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2014

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/uf.php?coduf=26&search=pernambuco> Acesso em: 18.set.2013.

ISBN: 978-85-61702-41-0

LINDGREN, J. A. A. **Os Direitos Humanos na Pós Modernidade.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

MIRANDA, Anadir dos Reis. Mary Wollstonecraft e a reflexão sobre os limites do pensamento iluminista a respeito dos direitos das mulheres. In: **Revista Vernáculo,** n. 26, 2o sem./2010

ROHDEN, Luiz. Hermenêutica filosófica enquanto diálogo, linguagem e ontologia. **In Hermenêutica filosófica. Entre a linguagem da experiência da linguagem**. Editora UNISINOS: São Leopoldo RS, 2005.

SILVA, C. S. Os sentidos da ação educativa no feminismo. In _____ (org.) **Experiências em Pedagogia Feminista**. Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2010, pp. 09-27.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A CONSTRUÇÃO DE UM PLANO PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO NA UFAC

Autora: Fabiana Nogueira Chaves
fabiananchaves@gmail.com

Co-autor: Maurício Pimentel Homem de Bittencourt
Universidade Federal do Acre

Resumo: O artigo discute o papel da universidade pública na promoção de uma educação transformadora que vise à efetiva igualdade de direitos entre homens e mulheres. Para isso, analisa-se o processo de criação do *Plano Integrado em Ensino, Pesquisa e Extensão para a Promoção da Igualdade de Gênero na Universidade Federal do Acre*. O projeto embasou-se em leis e diretrizes do Ministério da Educação e foi construído coletivamente, por meio de demandas trazidas pela comunidade acadêmica, sociedade civil organizada e por instituições governamentais. Apresenta-se a concepção e implantação do plano a fim de que a experiência da Ufac possa orientar iniciativas semelhantes em outras universidades.
Palavras-Chave: igualdade de gênero, mulheres, universidade, Universidade Federal do Acre.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Qual o papel da universidade pública na construção de uma sociedade não violenta com as mulheres? Como a universidade pode contribuir para a formação de uma sociedade mais igualitária? Esses e outros questionamentos direcionaram a formulação do *Plano Integrado em Ensino, Pesquisa e Extensão para a Promoção da Igualdade de Gênero na Universidade Federal do Acre* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, 2015-b). O plano foi construído por mulheres e homens em um coletivo composto por diversos segmentos da sociedade do Estado do Acre, que, segundo o *Mapa da Violência 2015* (WAISELFISZ, 2015, p. 14), é o quinto estado do Brasil onde mais se matam mulheres.

No Brasil, 13 mulheres são assassinadas por dia. O país tem uma taxa de 4,8 homicídios para cada 100 mil mulheres, a quinta maior do mundo (WAISELFISZ, 2015, p. 27). Esses dados mostram que a realidade é alarmante, mas, como mudá-la? Acredita-se que a educação para a igualdade é a melhor maneira de construir uma sociedade mais justa. Assim, pensou-se um plano que visasse o comprometimento da Universidade Federal do Acre (Ufac) com o tema e que pudesse inspirar outras universidades.

O plano consiste na sistematização de propostas objetivas a serem aplicadas nos três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão, e tem como objetivo contribuir para a formação de uma consciência crítica acerca das relações de gênero, raça e diversidade, sedimentando bases para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Pretende-se a formação de cidadãos críticos e atuantes, comprometidos com o respeito aos Direitos Humanos, capazes de estruturar uma sociedade mais igualitária.

Buscou-se embasamento em leis e diretrizes do Ministério da Educação (MEC), visando suprir demandas sociais e concretizar valores expostos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Ufac, como o respeito incondicional aos Direitos Humanos e à pluralidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, 2015-a, p. 19).

Após sua conclusão, o plano para a igualdade de gênero foi enviado à Reitoria e às pró-reitorias referentes a cada eixo da universidade: Pró-reitoria de Graduação (ensino), Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (pesquisa) e Pró-reitoria de Extensão e Cultura (extensão), enfatizando a transversalidade do tema.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Educar para transformar

Segundo Freire (1996), deve-se assumir que a educação é ideológica. Eximir-se de um posicionamento crítico sobre a situação dos grupos violados pela lógica hegemônica é ir ao encontro dos interesses hegemônicos. O atual sistema de educação não tem comprometimento com a mudança; encerra-se na análise de uma realidade sólida e imutável, que ratifica a lógica do mercado e da exclusão: burguesa, cientificista, tecnicista e falocêntrica.

> É necessária uma mudança da postura das universidades públicas para com a sociedade no que diz respeito ao investimento em educação para a igualdade. É necessário adotar a educação popular feminista como prática constante, considerando-a uma parte importante na discussão dos direitos humanos. Assim, com a implementação de uma política voltada à promoção da igualdade de gênero, tanto dentro das salas de aula como fora delas, a universidade passa a incluir em seu plano de desenvolvimento institucional uma proposta de mudança para além dos discursos. (CHAVES, 2014, p. 7)

Para Freire (1996), ensinar exige a convicção de que a transformação é possível, direcionamento que se busca na mudança da condição das mulheres.

> A educação, que começa no seio da família e continua ao longo da vida na escola, nos diferentes ambientes sociais e nos meios de comunicação, continua reforçando papéis e padrões culturais machistas, criando estereótipos: para o homem a autoridade, o poder de decisão, a produção de bens, o mundo exterior; para a mulher a obrigação de obedecer, a reprodução da vida em todos os seus aspectos, o mundo interior, as quatro paredes. Essa injusta e desigual relação entre homens e mulheres – as denominadas relações sociais de gênero – gera uma grande violência estrutural cotidiana, muitas vezes invisível, considerada natural, mas que chega aos maus-tratos, à agressão, a violação e até a morte. (CANNABRAVA, 2012, p. 199)

ISBN: 978-85-61702-41-0

A educação para a mudança, portanto, é contra-hegemônica e necessita ser feminista, no sentido em que busca a liberdade dos seres humanos, a igualdade de direitos entre os gêneros e o respeito à vida.

> O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito, igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. (FREIRE, 1996, p. 77)

A universidade pública possui as mais valiosas ferramentas para a transformação da sociedade por meio da educação: a pesquisa contribui para a análise da realidade e de possibilidades de intervenção; o ensino para a conscientização da necessidade dos processos de mudança; enquanto a extensão é um retorno à sociedade por meio da integração comunitária e dos programas de educação popular. "Enquanto os grandes debates, os seminários revolucionários permanecem dentro da escola, cada vez mais isolada dos problemas reais e longe das decisões políticas, não existirá uma educação libertadora." (FREIRE, 1994, p. 5).

É preciso romper as barreiras que afastam a universidade das populações de seu entorno, do intercâmbio de saberes com as populações tradicionais e a impedem de ouvir as vozes dos oprimidos. A experiência da Ufac vem ilustrar a importância da inclusão dos Direitos Humanos nas políticas de gestão, das parcerias com governos, movimento organizado de mulheres e, sobretudo, a importância da produção concreta de ferramentas que levem à transformação.

Diretrizes para formulação do plano

A proposta de uma formação profissional voltada para o indivíduo e suas relações faz parte de todas as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em vigor no país. A intenção é formar um profissional cujas atuações política, econômica, social e cultural respeitem as diversidades e contribuam para relações sociais equânimes. Na Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Ministério da Educação, que estabelece *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos,* consta a necessidade de comprometimento das instituições de ensino superior com a temática:

ISBN: 978-85-61702-41-0

> Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012, p.2)

Esse pensamento encontra eco também nas Diretrizes Gerais de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), bem como no próprio PDI da Universidade Federal do Acre. Assim, visa-se assegurar que, no desenho da Ufac,

> (...) a excelência acadêmica e a pertinência científica estejam associadas à responsabilidade social da instituição universitária, atenta às carências da sociedade brasileira, à superação das desigualdades regionais e aos desafios do desenvolvimento local, regional e nacional. (BRASIL, 2007, p.4).

Tem-se, portanto, como desafio, construir uma universidade socialmente comprometida, academicamente competente e pedagogicamente inovadora, superando os velhos recortes disciplinares com programas cada vez mais interdisciplinares. O papel social e político da universidade não é apenas vincular educação ao mundo do trabalho, mas também possibilitar condições reais para a construção e manutenção de cidadanias. Criar as bases para uma sociedade democrática é construir mecanismos que implodam estereótipos de gênero, raça, etnia, orientação sexual etc.

A criação de disciplinas, de projetos de extensão e de pesquisa voltados à igualdade visa contribuir para um processo formativo focado no ser humano, trabalhando os Direitos Humanos como um processo transversal e permanente, conforme sugerem as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:*

> Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das

ISBN: 978-85-61702-41-0

> diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012, p. 1)

Nesse contexto, construir uma educação não discriminatória tem sido um dos desafios enfrentados pela Ufac, o que passa tanto pela verificação e reestruturação de conteúdos (currículo), pela produção e aplicação dos conhecimentos, quanto pela análise da prática docente, pela forma como vem ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem e a relação entre docentes e discentes. É necessário rever, de forma crítica, como os profissionais são formados, oferecendo-lhes, ao mesmo tempo, espaços para discussão e construção de ferramentas teórico-metodológicas não discriminatórias que permitam uma atuação para e numa sociedade democrática.

> (...) ao se promover a transformação da educação nacional, rumo a uma educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-lesbofóbica e não-homofóbica, está se formando e transformando pessoas, criando uma sociedade mais justa, em que os direitos humanos de todas e todos sejam de fato respeitados. (BRASIL. 2008, p. 3)

Em sintonia com essa proposta, elencam-se questões presentes também nas discussões do *I e II Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa – Pensando Gênero e Ciência*, fórum de debates formado por universidades federais do Brasil. Esses encontros foram promovidos pelo Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Ministério de Ciência e Tecnologia, Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES), entre outras instituições responsáveis pela formulação das políticas científicas e tecnológicas do país.

A partir desses encontros foram encaminhadas recomendações às instituições públicas de pesquisa e ensino superior, as quais se tornaram referências para a orientação das políticas de equidade no sistema de ensino superior público. Destacamos aqui as recomendações resultantes do *Grupo de Trabalho Políticas de Formação em Gênero*, pois são as que terão maior impacto nas graduações (bacharelados, cursos superiores tecnológicos e licenciaturas) através da introdução de componentes curriculares específicos como gênero, raça/etnia e diversidade sexual:

ISBN: 978-85-61702-41-0

- Formulação de Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental, médio e superior:
  a. Oferta regular de disciplinas nos currículos de graduação (bacharelado e preferencialmente as licenciaturas)
  b. Cursos e programas regulares e educação continuada na modalidade presencial e a distância
  c. Estimular a criação, fortalecer e apoiar a manutenção de unidades de ensino, pesquisa e extensão, bem como grupos e núcleos, na área de gênero, mulheres e feminismos
- Linhas de pesquisas e interdisciplinaridade:
  a. Inserir o recorte de gênero, raça/etnia e orientação afetivo-sexual nos editais das diferentes áreas
  b. Fomentar o intercâmbio de docentes e pesquisadoras/es para oferta de disciplinas, cursos e discussão de experiências em todo país
- Construção de um pacto interinstitucional pró-equidade de Gênero, Raça/etnia e Orientação Afetivo-Sexual nas universidades, gerando, dentre outras ações:
  - a. Um selo de equidade que subsidie apoios do MEC/ INEP, CAPES, CNPq/MCT;
  - b. Criação do observatório para diagnóstico e monitoramento das ações nas universidades e institutos de pesquisa;
  - c. Construção de banco de dados com o perfil das instituições.
- Difusão das atividades dos núcleos e grupos de pesquisa, das unidades de ensino relacionadas às questões de gênero, raça/etnia e sexualidade. (BRASIL, 2009, p. 7)

A própria Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, no seu Título III — Da Assistência à Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar, Capítulo I — Das Medidas Integradas de Prevenção, sinaliza para a necessidade de inclusão de disciplinas específicas, em todos os níveis de ensino, que discutam as questões de gênero e suas interseccionalidades. Visa-se:

> VIII — a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia; IX – O destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de

ISBN: 978-85-61702-41-0

> raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher. (BRASIL, 2006, p. 10)

Outro ponto importante a ser ressaltado é a necessidade do recorte racial quando se fala em igualdade de gênero, pois para as mulheres negras a situação de vulnerabilidade social é ainda maior, sendo elas a maioria das vítimas de violência doméstica e feminicídio no Brasil e a minoria nas universidades (WAISELFISZ, 2015, p. 29). O Estatuto da Igualdade Racial confere às instituições de ensino, incluindo as de ensino superior, a missão de contribuir para a erradicação do preconceito.

> Art. 23. O Ministério da Educação fica autorizado a incentivar as instituições de ensino superior públicas e privadas a: I – apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação, que desenvolvam temáticas de interesse da população afrobrasileira; II – incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores respeitantes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira; III – desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens afro-brasileiros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários (...). (BRASIL, 2008, p. 6)

Em julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação lançou uma resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essas diretrizes afetam diretamente a estruturação das grades curriculares das licenciaturas e seus conteúdos nas universidades, pois buscam a consolidação de uma educação realmente inclusiva e a formação de professores mais comprometidos com o respeito, valorização das diversidades e promoção dos Direitos Humanos. De acordo com essas novas diretrizes,

> Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de

ISBN: 978-85-61702-41-0

> políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos. (BRASIL, 2015, p. 11)

Destarte, em atenção às recomendações contidas nas resoluções e documentos supracitados, propôs-se a implantação de um *Plano Integrado em Ensino, Pesquisa e Extensão para a Promoção da Igualdade de Gênero na Ufac*, com o interesse de unir os esforços em torno de um objetivo: a melhoria da situação das mulheres na sociedade acriana.

Metodologia

O processo de concepção do plano foi liderado por membros de três grupos de pesquisa: Amajor – Meio Ambiente, Direitos Humanos e Jornalismo na Amazônia (Ufac/CNPq), coordenado pelo Prof. Dr. Maurício Pimentel Homem de Bittencourt (co-autor), linha de pesquisa Comunicação e Direitos Humanos da Mulher, coordenada pela Ms. Fabiana Nogueira Chaves (autora); Núcleo de Estudos de Gênero e Raça da Amazônia (Nega), coordenado pela Profa. Dra. Margareth Edul Prado Lopes; Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade, coordenado pelo Prof. Dr. Jacó Cesar Pícoli.

Diversos professores, pesquisadores, militantes do movimento de mulheres, Conselho Estadual dos Direitos da Mulher e órgão públicos estaduais, como a Secretaria de Estado de Políticas para as Mulheres e Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos, participaram das reuniões para levantamento de propostas. Assim, ocorreram nove reuniões até o fechamento da versão final do plano: a primeira em maio de 2015, entre os grupos de pesquisa, e as seguintes já contando com a presença dos demais colaboradores. Devido à dificuldade de reunir todos os participantes, muitas decisões foram tomadas por meio de reuniões on-line e o texto foi fechado em novembro de 2015. O plano foi enviado à Reitoria da Ufac em dezembro do mesmo ano para apreciação.

As principais propostas do plano

Abaixo, listam-se as principais propostas, divididas por eixos.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Ensino:

- Criação de disciplinas com conteúdos específicos para a promoção da igualdade de gênero nos cursos de licenciatura e, posteriormente, bacharelados da Ufac. Propôs-se, inicialmente, a implantação da disciplina *Relações de gênero, raça e diversidade social*[1] nas grades curriculares das licenciaturas em caráter obrigatório, pois são cursos de formação de professores, formadores de opinião. Essa proposta é consoante com as diretrizes da Resolução n. 2 de Julho de 2015, acima citada. Em um prazo maior, tal disciplina será estendida aos bacharelados, após a universidade ter-se adaptado para incluí-la nas licenciaturas.
- Reativação da especialização *Latu Sensu em Gênero e Diversidade* no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Ufac. O curso foi iniciado em 2007 por iniciativa do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS) e encerrou as atividades antes de formar a primeira turma.
- Estruturação de um mestrado especial ou interdisciplinar em gênero: por meio da consolidação do curso de especialização supracitado, objetivam-se parcerias no sentido de ofertar também um mestrado em gênero na Ufac. O mestrado seria, inicialmente, coordenado pela Prof. Dra. Margareth Edul Prado Lopes. A professora é referência regional em gênero e possui formação específica na área, com diversos livros publicados sobre o tema.

Presume-se que o mestrado, a criação de disciplinas específicas na graduação e a reativação da especialização incentivem também a pesquisa em gênero.

Pesquisa:

- Ampliar os seminários e simpósios em gênero para agregar pesquisadores. O aumento do número de espaços de discussão e oficinas facilita a promoção de pesquisas para fomentar o ensino e a extensão.
- Realizar levantamento de pesquisas em gênero e igualdade na Ufac para articular grupos de pesquisa e ensejar a criação de uma revista

1 A ementa desta disciplina foi elaborada com base em leis e diretrizes supracitadas, levando em consideração o modelo de ementas seguido pela Ufac. O processo foi acompanhado por professores da área de Educação.

ISBN: 978-85-61702-41-0

eletrônica com publicações na área. Os produtos das pesquisas regionais são de extrema importância para viabilizar projetos e programas que supram demandas sociais específicas. A parceria com o poder público e a sociedade civil organizada torna-se indispensável, tanto para a coleta de informações quanto para o apontamento de resultados. A assinatura formal de termos de cooperação institucional ajuda a promover a desburocratização e facilita ações conjuntas.

Extensão:

- O plano inclui a ampliação do trabalho já realizado pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proex), com oficinas e palestras de combate à violência contra a mulher:
- Ministrar palestras e oficinas pelo fim das violências contra a mulher para diversos tipos de público: dentro da universidade (servidores e estudantes) e fora dela, por meio de parcerias com escolas públicas e privadas, empresas e movimentos sociais.
- Levar as oficinas pelo fim da violência contra a mulher para todos os 22 municípios do Acre, inclusive comunidades indígenas. Pretende-se inserir tais atividades no Programa de Extensão *Ufac na Comunidade*, que entrou em vigor no início de 2016.
- Oferta de curso de extensão universitária sobre igualdade de gênero e direitos humanos das mulheres nos campi Rio Branco e Floresta (Cruzeiro do Sul). A formalização das atividades em um programa de extensão permitirá a certificação dos participantes.
- Criação da Coordenadoria de Direitos Humanos na Proex: uma coordenadoria específica estimulará o comprometimento constante da administração superior da Ufac com o tema.
- Inserção da Proex como membro permanente no Conselho Estadual dos Direitos da Mulher (CEDIM). Como participante do conselho, a universidade conhecerá as demandas sociais do Acre, podendo melhor servir a comunidade.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Resultados

Após ser apresentado pelos grupos de pesquisa à Reitoria, o projeto foi encaminhado às pró-reitorias referentes a cada eixo do plano para avaliação e implantação:

Ensino:

As propostas referentes ao ensino de graduação foram encaminhadas à Pró-reitoria de Graduação (Prograd) da Ufac. A Prograd apresentou a proposta da disciplina *Relações de gênero, raça e diversidade social* para ser avaliada por um conselho formado por todos os coordenadores de cursos de licenciatura da Ufac, mais cinco professores de cada um desses cursos; diretores de centros que possuem cursos de licenciatura, Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino e demais unidades que participam do processo de formação de professores. As reuniões ocorreram nos dois campi: Rio Branco e Cruzeiro do Sul.

Por meio de votação, a proposta de inclusão de uma nova disciplina foi indeferida, mas o conselho avaliou que os conteúdos presentes na proposta deveriam integrar as oito disciplinas voltadas à formação pedagógica existentes nos cursos de licenciatura. As ementas dessas oito disciplinas deveriam ser reavaliadas para atender as demandas apontadas no plano.

Porém, o parecer final desse conselho não é definitivo, e ainda será avaliado por uma comissão do Centro de Educação, Letras e Artes, responsável por elaborar todas as disciplinas pedagógicas das licenciaturas, para análise de sua viabilidade. Essa comissão poderá acatar a decisão tirada em reunião ou votar pela necessidade de implantação de uma nova disciplina, conforme proposto no plano. Acredita-se que este resultado saia até o final do mês de maio/2016.

Mesmo assim, tem-se por certo que, por meio da inclusão de uma nova disciplina ou pela mudança na ementa de disciplinas pedagógicas existentes, os conteúdos relacionados a gênero, igualdade e diversidade social serão incluídos na formação dos estudantes dos cursos de licenciatura da Ufac.

Segundo a pró-reitora de Graduação, profa. Dra. Aline Nicolli, este é um primeiro passo necessário. “Não tem como esses conteúdos não serem incluídos, mesmo porque é uma diretriz nacional e a Ufac vai seguir. Agora estamos aguardando uma reposta da área de Educação para que eles avaliem a melhor maneira de implantar esses conteúdos, ou por meio de novas disciplinas ou por

ISBN: 978-85-61702-41-0

reestruturação de disciplinas já existentes. Esperamos que as grades curriculares já estejam adequadas para o próximo semestre".[2]

Pesquisa e Pós-Graduação:

As propostas relativas à pós-graduação e pesquisa foram enviadas a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. O pró-reitor, prof. Dr. Josimar Batista, afirmou que todas as propostas elencadas no plano serão analisadas por sua equipe, que decidirá a melhor maneira de implementação. Segundo ele, a pró-reitoria, que já apoia pesquisas relacionadas ao tema, visa ampliar sua ação. Ele afirmou ainda que o levantamento de todas as pesquisas desenvolvidas na área de gênero e igualdade na Ufac já está sendo realizado.

Quanto à reativação do curso de pós-graduação em gênero e posterior elaboração de um mestrado na área, o pró-reitor afirmou depender do envio da proposta do centro, no caso, o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). Havendo a proposição do centro, a pró-reitoria declarou seu apoio em todos os âmbitos para que o curso seja reativado. "É interesse da Ufac ofertar mais cursos de pós-graduação e entendemos que este curso, em específico, é muito útil a sociedade. Vamos apoiar para que seja reativado".[3]

Extensão:

A Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Ufac já trabalha com palestras educativas relacionadas à igualdade de gênero e fim da violência contra a mulher desde o ano de 2014, por meio de um projeto de extensão coordenado diretamente pelo pró-reitor, prof. Dr. Enock da Silva Pessoa. A ministrante das palestras é a autora deste artigo. Segundo Pessoa, todas as propostas elencadas no plano foram acatadas e estão em fase de implantação pela pró-reitoria. "Aqui já fazemos este trabalho há algum tempo, entendemos que seja uma prestação de serviço à sociedade, altamente importante. Vamos ampliar e melhorar nosso trabalho de extensão, buscando a interiorização e ampliação no número de parceiros. Com a curricularização da extensão, 10% da carga horária de todos os cursos terão de ser trabalhados na forma de projetos de extensão, daí vamos

2 Entrevista concedida a Fabiana Nogueira Chaves em 29 de março de 2015.

3 Entrevista concedida a Fabiana Nogueira Chaves em 30 de março de 2015.

ISBN: 978-85-61702-41-0

poder incluir o tema em todos os cursos da Ufac, buscando a formação para a igualdade", afirmou o pró-reitor.[4]

Conclusão

Pode-se concluir que o *Plano Integrado em Ensino, Pesquisa e Extensão para a Promoção da Igualdade de Gênero na Ufac* conseguiu vitórias importantes, porém, cabe ao coletivo que o elaborou acompanhar sua implantação e cobrar que as propostas sejam efetivadas. É preciso acompanhar, por exemplo, o processo de inclusão de conteúdos e não dá-lo por encerrado após sua implantação nas licenciaturas. Esta será apenas uma etapa; as etapas posteriores, de inclusão de disciplinas e/ou conteúdos nos bacharelados, devem ser supervisionadas.

É necessário também realizar um lançamento público do plano, difundir e divulgar seus conteúdos para que as propostas possam se adequar constantemente a novas possibilidades e necessidades da sociedade civil e comunidade acadêmica. Igualmente, torna-se imprescindível fortalecer a formação continuada de docentes do magistério superior no que diz respeito à educação para a mudança. Para isso, novas formas de buscar a inserção desses conteúdos nas graduações da Ufac são discutidas pelo coletivo propositor do plano.

Considerando a academia um espaço hegemônico, falocêntrico e machista, cabe ao movimento de mulheres apropriar-se do espaço público da universidade, dando visibilidade às temáticas feministas e exigindo um comprometimento real da administração superior e dos professores, bem como denunciando abusos e desrespeitos à mulher em qualquer âmbito.

Ressalta-se que a criação de um plano de educação para igualdade de gênero dentro da universidade só foi possível a partir da união do movimento de mulheres e de grupos de pesquisa ligados a esta temática, salientando a importância do protagonismo feminino no que diz respeito à transformação da sociedade.

Se a universidade, de acordo com as diversas diretrizes e leis supracitadas, possui o dever de buscar a melhoria da sociedade por meio de uma educação que vise à equidade, cabe ao movimento feminista exigir que essas propostas saiam do papel e integrem uma série de medidas reais contra a discriminação da mulher. Ninguém melhor do que as mulheres organizadas para apontar suas

4 Entrevista concedida a Fabiana Nogueira Chaves em 28 de março de 2015.

ISBN: 978-85-61702-41-0

necessidades à universidade e cobrar um atuação voltada para a sociedade e não somente para o mercado.

A universidade possui uma importante missão no que diz respeito à mudança do atual quadro de violência contra a mulher no Acre por meio da educação, e essa mudança só será possível a partir da pressão social do movimento de mulheres.

Referências

BRASIL. Conselho de Educação Superior. Resolução CES nº 1 de 27 de janeiro de 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0199.pdf].

_____. Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: 2012. Disponível em: [http://www.proaeci.ufes.br/sites/proaeci.ufes.br/files/field/anexo/rcp001_12%20(1).pdf]

_____. Lei n° 11.340, de 7 de Agosto de 2006. (Maria da Penha). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm]

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução no2 de Julho de 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192]

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Disponível em: [http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf]

_____. Secretaria de Ensino Superior – Ministério da Educação. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI: Diretrizes Gerais. Brasília: 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/apresentacaoreuni.pdf]

_____. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Presidência da República. II Plano Nacional de Políticas para Mulheres. Brasília: 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf]

ISBN: 978-85-61702-41-0

_____. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Recomendações aprovadas no II Encontro Nacional Pensando Gênero e Ciência, 2010. Disponível em: [http://www.spm.gov.br/arquivos-diversos/publicacoes/publicacoes/encontro-genero.pdf]

CANNABRAVA. B. **Paz na Educação Popular Feminista**. In: VIEIRA.V, CHARF.C (orgs). Mulheres e homens trabalhando pela paz e contra a violência doméstica. São Paulo: Associação Mulheres pela Paz, 2012. Pag 199 – 202.

CHAVES. F.N. **Educação popular feminista para a transformação social:** a experiência da Ufac. In: 18º REDOR, 2014, Universidade Federal Rural de Pernambuco. Anais do 18º REDOR. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/index/pages/view/ae>.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários a Pratica Educativa. 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2015-2019**. Pró-Reitoria de Planejamento (coord.). Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2015-a.

_____. **Plano Integrado em Ensino, Pesquisa e Extensão para a Promoção da Igualdade de Gênero na Universidade Federal do Acre.** Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2015-b.

WAISELFISZ, J.J. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil.** 1 Ed. Brasília: FLACSO, 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>

ISBN: 978-85-61702-41-0

ASPECTO FORMATIVO E EDUCACIONAL DAS MULHERES EMPREENDEDORAS AMAPAENSES: UMA PROPOSTA PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS[1]

Fátima Lucia Carrera Guedes Dantas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
faguedan@uol.com.br

Resumo: O acesso da mulher ao mundo do trabalho teve seu marco histórico na Revolução Industrial, mas somente na contemporaneidade se revela proeminente dado o avanço da sociedade capitalista industrializada moderna. A estruturação de uma nova conformação social em sociedade, no Brasil ocorre a partir de 70 e é nele que a mulher se emancipa e adentra no mercado de trabalho, segue pelos anos 80 e, estabelece-se definitivamente nas décadas posteriores. Tal inserção foi condicionada pela conjuntura econômica nacional onde a deteriorização dos salários dos trabalhadores era uma realidade. No Estado do Amapá, pelo menos em nível bibliográfico-acadêmico, o registro desta ocorrência é mais recente. A luz de uma pesquisa acadêmica sobre mulheres empreendedoras do Amapá, macapaenses e mazaganenses, selecionou-se para estudo o aspecto da formação educacional para empreender, destas mulheres, e os desafios a enfrentar. Assim, elaborou-se uma proposição inicial para servir de sugestão ao debate de construção de uma política publica que as contemple, especialmente em seu aspecto de formação.
Palavras-chave: Gênero; Empreendedorismo feminino; Formação educacional.

1 Este artigo foi produzido a partir de uma pesquisa feita na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, envolvendo três alunas do Curso de Secretariado Executivo que, sob nossa orientação, se propuseram a pesquisar sobre o caráter empreendedor das atividades das mulheres amapaenses, particularmente, dos municípios de Macapá e Mazagão.

ISBN: 978-85-61702-41-0

I Introdução

O tema deste artigo pretende colocar em pauta um aspecto do tema *empreendedorismo feminino*, no contexto do Estado do Amapá, o educacional e formativo das empreendedoras amapaenses. O referido aspecto foi selecionado dentro de uma pesquisa acadêmica que observou, particularmente, nos municípios de Macapá e Mazagão, mulheres empreendedoras que acreditaram em seus sonhos de empreender um negócio, seguiram e conquistaram um espaço no mercado de trabalho, além de desempenharem o papel de mães e donas de casa; entretanto, sob limites – que são de caráter educacional e de formação (ausência).

Essa categoria de trabalhadoras, da mulher empreendedora, demanda de amparo e suporte às suas atividades para continuarem em seus propósitos. Neste contexto é que surge a urgência de políticas publicas. Mas, produção bibliografia local sobre o tema ainda é escassa e, dessa forma, não há parâmetros de conhecimento na realidade local que sirva de ancoradouro para nortear a tomada de decisões em políticas publicas neste sentido.

O tema é de importância e expressa significado singular no mundo do trabalho e no imaginário da mulher contemporânea, considerando que cuidar de negócios e, concomitantemente, cuidar da existência cotidiana em toda a sua complexidade, na atualidade, é uma das muitas funções executadas por mulheres - que, hoje, contrariam um passado histórico que a relegou à subordinação de várias ordens. Mesmo assim e, pela própria subordinação de papéis sociais, à mulher foram podadas as diversas oportunidades e, dentre elas a que nos interessa e temos como objetivo tratar, aqui: o aspecto formativo e educacional.

A linha que este trabalho segue situa-se na convicção de que mulheres empreendedoras percebem e tratam, numa outra perspectiva, a realidade, construindo assim estratégias de condução dessa realidade (individual e coletivamente) e, gerindo meios e recursos para realizar suas atividades e/ou de fazer sua gestão?! Tal atitude não tem dimensão extraterrena como os padrões construídos e estabelecidos, socialmente, nos fazem crer. Como diz Mower, 1950 apud Friedan (1971, p. 270): "Esta capacidade para 'transcender os limites imediatos do tempo', agir e reagir e encarar as próprias experiências em dimensões tanto do passado como do futuro é a característica singular da existência humana."

Por esse motivo não desvinculamos esta conquista e resistência feminina, em qualquer hipótese, do marco histórico que se deu a partir da Revolução

ISBN: 978-85-61702-41-0

Industrial e, somente na contemporaneidade de nossos dias assume um caráter marcante. Ou seja, as mudanças no universo feminino ocorreram em um espaço e tempo, historicamente determinados, onde todas as relações com seus símbolos, linguagens, crenças e representações adquirem significado e peso próprios. Também é preciso compreender que, para que chegássemos ao estado de coisas atuais sobre a mulher em sociedade, foram necessários os movimentos de liberação da mulher, surgidos na década de sessenta, com suas ativistas como Betty Friedan[2] – trazendo a reflexão sobre a atuação da mulher na sociedade e defendendo o papel do trabalho criador–; e de pesquisadoras como a inglesas Joan Scott[3] e Gayle Rubin[4] – com suas formulações e explicações do conceito de gênero. Daí a fundamentação teórica deste artigo considerar importante para compreender a mulher empreendedora a partir do debate conceitual sobre mulher e gênero e as transformações históricas, econômicas e sociais no Brasil – período em que percebemos ter engendrado na mulher a atitude motivacional de empreender, influenciando e permitindo assim sua inserção no mundo do trabalho, no mundo empreendedor. As considerações sobre gênero e teorias feministas vêm no sentido de nos aclarar a compreensão do tema, pois nos revelam "todas aquelas estruturas e mecanismos ideológicos que reproduzem a discriminação ou exclusão das mulheres dos diferentes âmbitos da sociedade." (BEDÍA, 2014, p. 9) e, não seria diferente com o aspecto de sua formação e educação.

Neste trabalho traçaremos um perfil mais geral das mulheres empreendedoras observada na pesquisa, dos municípios de Macapá/AP[5] e de Mazagão/

2 Friedan viveu entre 1921-2006, ativista feminista estadunidense que, por volta e 1963, aborda o papel da mulher na indústria e na função de dona de casa.

3 "Joan Scott é professora da Escola de Ciências Sociais do Instituto de altos Estudos de Princeton, Nova Jersey. É especialista na história do movimento operário no século XIX e do feminismo na França. É uma das mais importantes teóricas sobre o uso da categoria gênero em história" (SCOTT, 1989)

4 "Antropóloga feminista que escreveu sobre uma vasta gama de assuntos, entre os quais teoria antropológica, sexo sadomasoquista e literatura lésbica moderna" (RUBIN, 2003).

5 "Macapá é um município brasileiro, capital do estado do Amapá. Localizada no sudeste do estado. Segundo pesquisas feitas pelo IBGE em 2009, a cidade conta com uma população de 366 484 habitantes em uma área de 6 563 km², resultando em uma densidade demográfica de 52,4 hab./km². É a quinta cidade mais populosa do norte do Brasil, atrás apenas de Manaus, Belém, Ananindeua e Porto Velho" (GUIA DO TURISMO).

ISBN: 978-85-61702-41-0

AP[6] e, paralelamente, no aspecto formativo e educacional, nos ateremos em levantar questões sugestivas neste campo do saber para instigar o debate e, como forma de motivar a investigação.

II Mercado de trabalho (reestruturação das atividades econômicas) X reestruturação familiar (mudança das relações hierárquicas na família)

Consideramos que o momento histórico no qual se engendrou a atitude de empreender da mulher brasileira se encontra nos idos dos anos 70. Tanto por necessidade econômica advinda da deterioração dos salários de trabalhadores, quanto por motivações de caráter mais pessoal a mulher adentrou o mercado de trabalho – fato que impôs uma considerável mudança tanto na família quanto em sociedade. Para Bruschini, 1994 apud Souza e Rodrigues (2011, p. 36) a conjuntura econômica levou-as "a buscar fora do lar de uma complementação para a renda familiar; outro fator foi a conquista de sua independência financeira, a necessidade de consumos pessoais". Os reflexos da mudança prosseguem nos anos 80 e se estabelecem nas décadas 1991 a 2010 quando ocorre a intensificação da entrada da mulher no mercado de trabalho no Brasil e, isso muda a configuração familiar ajudado, ainda pelo aumento do desemprego (MONTALI, 2014, 2003). Esses são alguns dos fatores que favoreceram o aparecimento de pequenos negócios. Porém, duas observações devem ser pontuadas: primeira, o aparecimento de pequenos negócios é marcado, em primeira instância, pela necessidade e até compulsória sobrevivência e, somente em última instância, pela cultura empreendedora e/ou factual oportunidade de empreender. A segunda observação coloca-se aqui como questionamento: a mulher foi levada ao mundo do trabalho com alguma prévia formação para tal? Dentre ambas, esta segunda tem importância prioritária no trabalho. Entretanto, não dispensa o conhecimento de causa sobre o polêmico *negócio por necessidade*.

6 "Mazagão está localizado ao sul do Estado do Amapá (Meso Região Sul); distante da capital, Macapá, a 41 km. Possui três distritos: Mazagão, Carvão e Mazagão Velho. (SOUZA, 1995 apud IBGE, 2013)". Sobre Mazagão ver: SOUZA, Manoel Dorandins Costa de**. A Evolução Política, Demográfica e Sócio-Econômica do Amapá**. Coordenação do Curso de História. Universidade Federal do Amapá. Macapá/AP, 1995. 101 p.

ISBN: 978-85-61702-41-0

2.1 A mulher empreendedora macapaenses e mazaganenses[7], características de seu empreender.

O resultado apresentado neste primeiro ponto é sobre a atitude do empreender feminino, tais como as características da gestão feminina nos negócios que é marcada pela humanização do ambiente; o equilíbrio entre profissão e satisfação pessoal; a sobrecarga e fadiga física, emocional e social; as influências exercidas no comportamento empreendedor.

Sobre a gestão humanizada nos negócios, as mulheres de maneira geral destacam-se por atitudes como a habilidade em acomodar situações; sensibilidade para a necessidade dos outros; preocupações comunitárias e, outros tipos dessa natureza. Se os homens foram os heróis da era industrial, as mulheres têm um interessante papel na era dos serviços, a qual necessita de habilidades de relacionamento com clientes e com comunidades – peculiaridades há muito incitadas socialmente e desenvolvidas na conduta feminina. Alguns autores alegam que as experiências bem sucedidas de mulheres nos negócios estão intrinsecamente ligadas a sua forma de liderar e ao teor emocional envolvido. Daniel Goleman, 1995 apud Des Dearlove et al. (2002, p. 15) analisando o processo de gestão, se aprofunda nas emoções e, abrindo um debate sobre a inteligência emocional, afirma que "É um risco ignorarmos as competências emocionais."

Comparando dois exemplos, entre regiões diferentes, observemos o relato de Souza e Trindade (2009, p. 10) sobre empreendedoras, sendo as primeiras, do ramo turístico de Florianópolis/SC: "a participação de mulheres dirigindo empresas humaniza a relação de negócios. Contudo, a gestão do empreendimento deve ser feita com responsabilidade econômica, legal, ética, filantrópica". E, para as segundas, de Mazagão, os estudos de Souza e Rodrigues (2011, p. 40) relatam: "observamos durante a pesquisa de campo que a rotina dessas trabalhadoras é de certa maneira um momento de lazer, pois proporcionam [sic] intercâmbio social, e este por sua vez acaba por quebrar sua rotina diária". Nos dois casos vimos que, respectivamente, do sul ao norte do País, as mulheres empreendedoras têm como meta atingir um equilíbrio entre a vida profissional e a pessoal; ou seja, optam por uma alternativa que expressa à valorização combinada de ambos, utilizando diferentes estratégias para lidar com as demandas

7 "Quem nasce em Mazagão é mazaganense (gentílico)" (SOUZA, 1995 apud IBGE, 2013). O termo 'mazaganense' é o mais usual.

ISBN: 978-85-61702-41-0

do negócio e da família. Esse é um aspecto de similaridade que, em si mesmo, já diferencia a gestão de um negócio em mão feminina.

No que diz respeito à sobrecarga e fadiga física, emocional e social, de modo geral, as mulheres, mesmo com forte tendência a perceber seus negócios como difíceis, os vêem muito mais como um desafio do que como um fardo. Essa percepção vem contrariando crenças muito difundidas, pois a vivência no mundo dos negócios para elas tende a ser sem culpa, em harmonia com o lar, vantajosa para a família, não se constituindo, portanto, como oposição, apesar das manifestações de cansaço físico que dizem sentir. A frase a seguir foi ouvida numa conversa informal, com uma das mulheres observadas, que falava sobre separar 'o profissional' do 'pessoal': "tenho que separar direitinho o que é de casa e o que é do meu negócio pra soma não dá errada... aí no final é só felicidade". (Empreendedora de Macapá, 2011). Isso traduz parte desse significado de responsabilidade, de labuta, mas também de satisfação experimentada. Para corroborar com essa idéia sobre os dois lados de um mesmo fator – benefícios pessoais, familiares e profissionais *versus* fadiga no processo de empreender –, em pesquisa com as mulheres empreendedoras mazaganenses, Souza e Rodrigues (2011, p. 48) apontam para a seguinte situação:

> Destacam-se entre elas a independência financeira, a melhora de sua autoestima – a mulher sentiu-se mais útil e valorizada pelo seu círculo social –, a satisfação profissional e as novas amizades que conquistou. Porém, **algumas mulheres relatam que se sentem cansadas, sem tempo para cuidar de si mesmo, pois além do trabalho ainda tem as atividades domésticas para realizar quando chegam em casa**. (grifo nosso)

O fato de ser mulher, mãe e empreendedora exige esforço redobrado para dar conta do acúmulo de funções. (GOMES, SANTANA e SILVA, 2005, p. 50 apud SOUZA e RODRIGUES, 2011). As mulheres macapaenses e mazaganenses, do meio rural ao urbano, tal como as demais brasileiras que estão à frente de negócios, precisam enfrentar em seu dia-a-dia, além da carga de trabalho inerente a atividade profissional, também a carga social - que é a pressão da cultura perpetuada por décadas sobre a expectativa do papel da mulher: de mãe e esposa. Segundo Maués 1993 apud Souza e Rodrigues (2011, p. 37):

ISBN: 978-85-61702-41-0

> A mulher sempre aparece como uma figura marcada por sua especificidade biológica, como uma categoria limite e, por isso mesmo, sujeita a critérios diferentes de apreciação e julgamento daqueles usados para o homem. Ela é então classificada como perigosa, sujeita a poluição, marcada por tabus.

Observa-se um misto de sentimentos que vai desde a realização e satisfação pessoal e profissional, emocional e material – aqui traduzido como os benefícios –, até o outro extremo constituído de carga e pressão não somente física (inerente as atividades), mas também emocional. Nesse caso, as cargas e pressões são delegadas a partir de fatores que decorrem de condicionamentos sociais, ou seja, no discurso hegemônico, a atividade doméstica e *feminina* não pode deixar de ser feita– e essa atitude de delegação impositiva à mulher foi naturalizada e'naturalmente' aceita até bem recente.

Quanto à tipicidade do ambiente ou localidade das atividades, as mulheres de Macapá desenvolvem atividades típicas da área urbana (serviços, comércio, revendas). E as mulheres de Mazagão desenvolvem atividades com multi-tipicidade, ou seja, de tipicidade rural (roça); peri-urbana (cuidam de criação de animais domésticos e produzem artesanato: produção de cestaria, bordado, pequenos objetos oleiro-cerâmico e outros); e urbana (são funcionárias públicas do estado ou município: merendeiras/serventes, vigilantes, secretárias, professora) e, por vezes, algumas delas desenvolvem até os três tipos, concomitantemente.

Quanto à influência motivacional na atitude de empreender das mulheres macapaenses e mazaganenses, esta assume caráter distinto entre ambos os grupos. Além do fator das imposições e demandas acionadas por conjuntura econômica e motivações pessoais, que são comuns a ambas, a influência motivacional para essas mulheres macapaenses viria, portanto, do próprio ambiente urbano (que é o da capital do Estado) onde vivem, com todos os seus apelos midiáticos e aparatos estruturais e organizacionais; a facilidade de acesso a formação, aprendizagem e qualificação promovidas por instituições especializadas (ao 'Sistema S'[8], sobremaneira); as parcerias de escolas com essas instituições, faculdades, universidades e outros. Os estímulos nesses ambientes urbanizados, no caso, Macapá, costumam estar ao alcance das mãos em tempo real,

8 "Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica" Fazem parte do 'Sistema S': SENAI; SESC; SESI; SENAC; SENAR; SESCOOP; SEST. (SENADO FEDERAL).

ISBN: 978-85-61702-41-0

on-line, assim como toda a estrutura necessária, praticamente, pronta a serem usadas. Ao contrário das zonas onde a influência rural subsiste - como é o caso de Mazagão. Esse é um diferencial que marca o perfil entre as mulheres empreendedoras amapaenses e as empreendedoras mazaganenses. Entretanto, diferenças a parte, concebemos que, neste caso, o fator motriz da atitude de empreender independe do local onde se encontram e da atividade que desenvolvem. Há um aspecto comum entre ambas: a força motriz está ligada ao desejo de se auto-reconhecer capacitada, competente, produtiva e percebemos ainda com o fator 'autoestima' satisfeito. Todos esses são aspectos necessários, essenciais e indispensáveis a serem considerados, conjuntamente, se queremos adentrar no específico universo feminino em sua dimensão empreendedora.

Ainda se tratando de motivações para empreender, o fator 'visão' é importante e se soma aos fatores da influência cultural, geográfico e territorial, ambiental, familiar, midiático e outros; além dos apelos pessoais os quais cada mulher se fez e se faz empreendedora. Segundo os estudos sobre o empreendedorismo, há que se considerar que existem famílias, cidades, regiões, países e comunidades com maior probabilidade para empreender que outras, dependendo das influências recebidas. Dolabela, 1999b, p. 30 apud Dantas (2003, p. 99) faz suas considerações a esse respeito e alega a importância do empreendedorismo no desenvolvimento, especialmente, local, assim como pondera sobre a 'visão' requerida para tal, "cujas raízes estão sobretudo [sic] em valores culturais, na forma de ver o mundo. O empreendedor cria e aloca valores para indivíduos e para a sociedade, ou seja, é fator de inovação tecnológica e crescimento econômico".

O Amapá enquanto estado permeado de resquícios da cultura de antigo Território Federal, possui originalmente um feitio social de empregabilidade voltada para o serviço público (funcionalismo), em que a idéia predominante é a do 'ganho certo' pelo assalariamento e 'estabilidade funcional que somente o serviço público pode proporcionar' – idéias popularmente aceitas até nossos dias, porém ofensivas ao que apregoa os estudos sobre o comportamento empreendedor. Ou seja, por influência do ambiente externo e formação sociocultural, o Amapá não pode ser considerado empreendedor. Porém, a realidade das mulheres observadas, em especial a mazaganense, nos mostrou um inconformismo com o tal 'ganho certo' e 'estabilidade', uma vez que muitas dessas mulheres desenvolvem até duas atividades extras, além das atividades inerentes a função de servidoras públicas, quando é o caso. Há, além dessa influência do ambiente externo, que se considerar a percepção aguçada de pessoas que

ISBN: 978-85-61702-41-0

conseguem fazer prognósticos acertados. Essas são os 'visionários', tidos como pessoas proativas e disso resulta que elas acabam definindo os seus próprios rumos, porém "independente do ambiente externo. Enquanto os reativos são conduzidos pelos sentimentos, circunstâncias, condições e ambiente, os proativos e visionários são guiados por seus valores, cuidadosamente pensados, selecionados e interiorizados" (CUNHA e PFEIFER, 1997, p. 17-18). Então, entre as duas alegações retratadas acima, onde se situariam as amapaenses? Uma coisa é certa: a motivação principal de empreender entre as mulheres amapaenses, não difere do restante do País, pois tem como principal motivação a *necessidade financeira* e não o quesito *oportunidade visionária* como se esperaria que fosse (idealizada num 'tipo ideal' weberiano), tal como vem demonstrando as estatísticas das instituições responsáveis por essas aferições e monitoramento – instituições com interesse, propositalmente, voltado em modificar esse quadro e são também responsáveis, na sua grande maioria, pela formação nessa área de conhecimento, a exemplo do 'Sistema S'.

Numa visão macro, os principais desafios experimentados e relatados pelas mulheres na gestão de seus negócios estão, além das barreiras relacionadas à questão de gênero-herança cultural sexista – que sustenta que o lugar da mulher é em casa cuidando das tarefas domésticas e criação dos filhos–, nas dificuldades inerentes ao próprio negócio nos quais estão expostos os empreendimentos micro e de pequeno porte. Essas dificuldades retardam ou inviabilizam o seu desenvolvimento.

2.2 O desafio da formação educacional para continuarem empreendendo

Deu-se ênfase particular aos aspectos que dizem respeito à formação e educação destas mulheres empreendedoras; os desafios (por elas mencionados) a serem vencidos; e, assentado nisto, algumas reflexões para se pensar uma base de suporte, por parte do Estado, a essas mulheres. A escolaridade das mulheres empreendedoras, hoje, em Macapá e Mazagão, se encontra entre o nível de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (sem contar com algum caso de analfabetismo e, de 'apenas alfabetizada') e, as iniciativas de formação empreendedora ainda são de pouca abrangência, em Mazagão, especialmente. Esse fator é limitante à atividade empreendedora e "restringe o potencial de crescimento das empresas brasileiras, pois os produtos e serviços oferecidos ao mercado são em sua maioria de baixo valor agregado" (GEM 2014, p. 16). O

ISBN: 978-85-61702-41-0

nível de formação e escolaridade, assim como de outros conhecimentos específicos ao próprio negócio é um aspecto de particular atenção na pesquisa – já que empreender demanda conhecimento de análise de negócios, do mercado e de si próprio para enxergar oportunidades (DANTAS, 2003, p. 99-100), além de poder se constituir um processo passível de vivência em ensino-aprendizagem e, neste, se tornar um processo de cooperação e entre ajuda. Valladares e Filho (2003, p. 87)

> Trata-se de um processo social pelo qual as idéias criadas por um indivíduo ou por um grupo ficam acessíveis a todas as pessoas que trabalham juntas e, assim, aprendem com base na experiência coletiva. Os autores consideram que aprender significa ganhar experiência, ganhar competência e evitar a repetição de enganos, problemas e erros que desperdiçam os recursos da empresa.

Advogamos que tudo isto é possível através de inúmeros motivadores que poderiam ser pensados e desenvolvidos, caso o empreendedorismo permeasse e fosse prioridade transversal nas políticas públicas, especial e inicialmente nas áreas diretamente ligadas a formação. Um exemplo, se ele fizesse parte de um aprendizado diário e continuado dentro do sistema de ensino, não como disciplina especifica, mas, sobretudo como atitude a ser desenvolvida antes mesmo de se tornar disciplina formativa. Seria uma espécie de orientação para a mudança de atitude, de comportamento, de forma de raciocinar e agir diante de um estado de coisas. Isto diz respeito a ações formativas de empreendedores e com aprendizagem organizacional. Para ilustramos, uma idéia do que é possível promover com relação aos comportamentos, atitudes e ações de aprendizagem no meio empreendedor, vem de Valladares e Filho (2003, p. 87):

> A compreensão do conceito de aprendizagem organizacional está baseada em um quadro de mudanças centrado em novos valores e formas de entender as pessoas e as organizações (MITROFF, 1994; PINCHOT, 1994). Contudo, algumas concepções destacam-se na literatura especializada, especialmente aquelas relacionadas a alterações de comportamento dos indivíduos ou grupos, como chave para o processo de aprendizagem...

ISBN: 978-85-61702-41-0

Portanto, aqui está uma das proposições de um processo que se bem conduzido, minimiza gastos e aperfeiçoa recursos materiais e humanos, ecológicos e ambientais.

Pelo lado das mulheres empreendedoras macapaenses e mazaganenses ainda há muito a fazer e desafios a enfrentar, segundo elas próprias, são eles: estudar (com significado que vai desde 'ser alfabetizada', passando por terminar o Ensino Fundamental ou Médio e, chegando à aspiração de cursar um Ensino Superior); aprender a planejar e realizar o planejamento de seus negócios; capacitarem-se gerencialmente; aprender a estudar o mercado; preparar-se para enfrentar o cenário econômico; conhecer e promover a inovação e a tecnologia como estratégias de competitividade (afirmativa, segundo elas, muito ouvida nos cursos os quais participam). Porém, um questionamento que perdura é quanto ao nível qualitativo do empreendedorismo feminino amapaense, tendo em vista a escolaridade e a formação para a condução e gestão dos negócios empreendidos por mulheres no Amapá.

Considerações finais

Estudos apontam para a ausência da dimensão educacional no perfil dos empreendedores brasileiros – e isso, vimos, é fato na realidade amapaense. Apesar disso, a estrutura tradicional de ensino que prevalece no Brasil ainda enfatiza o direcionamento dos alunos para a obtenção de empregos no setor público ou privado e negligencia o empreendedorismo enquanto alternativa de carreira (GEM 2014, p.16). Não se esgotando o debate ainda permanece questões que se constituem incitamento a futuras investigações acadêmico-cientificas: a) Como pensar a mudança cultural para que se tenha o desenvolvimento da atitude de empreender do tipo 'por oportunidade', com 'conhecimento do negócio', de forma que se garanta um empreendedorismo 'qualificado'?; b) Como desenvolver, nessas mulheres, novos imaginários que possibilitem atitudes empreendedoras capazes de vir a gerar, cada vez mais, valor social para si e para o ambiente em que atuam – considerando que 'valor social' é uma característica da gestão feminina nos negócios e tangido por ideais mais coletivos?; c) Qual o nível qualitativo do empreendedorismo feminino amapaense necessário de ser alcançado para promover o desenvolvimento local sustentável?

Para reverter essa realidade somente com um Estado também empenhado e comprometido com políticas públicas pensadas a partir dessa nova concepção, uma espécie de Estado empreendedor. É desejável o esforço da sociedade civil

ISBN: 978-85-61702-41-0

organizada por uma rede multi-institucional, de iniciativa privada e pública, de iniciativa associativa e cooperativa de forma a reivindicar as demandas do setor. Mas, é necessário, sobremaneira, um esforço de se iniciar como uma nova base educacional desde a infância – não apenas com a orientação formativa para empreender, mas antes, para perceber a mulher e suas aspirações manifestas em iniciativas, por vezes, de cunho pessoal-familiar, por outras encontradas nas atividades profissionais por ela empreendidas e, por tantas outras vezes, dos dois modos, concomitantemente. A partir daí é possível vislumbrar a construção de uma cultura na qual vigore um empreendedorismo feminino do tipo 'por oportunidade'. A mulher, amapaense seja pela necessidade ou pelo sonho de realização profissional, está presente no mercado de trabalho na condição de empreendedora, de forma que aumenta o grau de importância que o fenômeno adquire e que deve ser tratado e debatido especialmente dentro do meio acadêmico. As universidades são as instituições legitimadas a produzir novos conhecimentos e fazê-los retornar a sua sociedade, seja subsidiando a tomada de decisão do setor público, seja disponibilizando conhecimento e fundamentando projetos de desenvolvimento de maneira a somar esforços com os demais agentes sociais.

Referências Bibliográficas

BEDÍA, Rosa Cobo**.** Aproximações à teoria crítica feminista. In: **Boletim do Programa de Formação do Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres – CLADEM.** Tradução: Valéria Pandjiarjian, Ed. MaríaEdit Oviedo, N° 1 – Ano 1 – Junho 2014.

CUNHA, Cristiano J. C. de Almeida; PFEIFER, Suzana Suzi. O empreendedor. In: **Iniciando seu próprio negócio.** 2ª ed. – Florianópolis: IEA, 1997.

DANTAS, Fátima Lucia Carrera Guedes. **Empreendedorismo ou subsistência na floresta?: o caso do Iratapuru/COMARU no Amapá.** Brasília: CDS-UnB, 2003. 172 f. Dissertação de Mestrado (Política, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB, Brasília, 2003.

DES DEARLOVE et al. Mestres da gestão – 42 gurus do management em directo. In: DES DEARLOVE, Stuart Crainer; RODRIGUES Jorge Nascimento; BROWN Tom. Coleção Desafios. Portugal: Centro Atlântico. PT, 2002. (Título original: Business

ISBN: 978-85-61702-41-0

Minds). Disponível em: <http://www.centroatl.pt/titulos /desafios/imagens/e-book--mestresdagestao-excerto.pdf> Acesso em: 13 jan. 2016.

FRIEDAN, Betty. *A Mística Feminina*. Tradução de ÁUREA B. WEISSENBERG. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1971. (Título original americano: The Feminine Mystique). Disponível em: <http://brasil.indymedia.org/media/2007 /02/374147. pdf> Acesso em: 15 jan. 2016.

GEM - GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. Empreendedorismo no Brasil - Relatório Executivo 2014 (Preliminar). **Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade (IBQP), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Fundação Getulio Vargas** (FGV-EAESP). Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Estudos%20e%20Pesquisas/gem%202014_relat%C3%B3rio%20executivo.pdf> Acesso em: 29 jan. 2016.

GUIA DO TURISMO, Brasil. Disponível em: <http://www.guiadoturista.net/amapa/macapa.html> Acesso em: 22 mar. 2016 e <http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-mazagao.html> Acesso em: 23 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE/BRASIL. CIDADES@.2013 (baseado em Fonte: SOUZA, Manoel Dorandins Costa de. **A Evolução Política, Demográfica e Sócio-Econômica do Amapá**. Coordenação do Curso de História. Universidade Federal do Amapá. Macapá/Ap/AP, 1995. 101 p. Trabalho de Conclusão de Curso). Disponível em: <www1.ibge.gov.br> Acesso em: 18 jan. 2016.

MONTALI, Lilia. Relação família-trabalho: reestruturação produtiva e desemprego. In: REVISTA SCIELO BRASIL, vol.17, Nº. 2, Apr./June 2003. São Paulo: Perspec. Disponível em: <chttp://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102--88392003000200013&script=sci_arttext> Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. Mudanças na família, no mercado de trabalho e nos arranjos familiares. In: REVISTA ANÁLISE. Convênio 788202/2013 com a SPMPR. Brasil: Fundação Friedrich Ebert Stiftung (FES), 2014. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/11199-20150626.pdf> Acesso em: 23 mar. 2016.

ISBN: 978-85-61702-41-0

RUBIN, Gayle S. *Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade*. **Cadernos Pagu** (21) 2003.

SENADO FEDERAL. Agência Senado. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> Acesso em: 24 abr. 2016).

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Título original: Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf> Acesso em: 19 jan. 2016.

SOUZA, Daize K. de Almeida; RODRIGUES, Stephanie de M. **Mulher e renda: um estudo sobre a atuação da mulher no mercado de trabalho no Distrito de Mazagão/Ap Velho**. TCC de Graduação em Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá/Ap, 2011.

SOUZA, Maria José Barbosa de; TRINDADE, Fernanda de Magalhães. Empreendedorismo Feminino: Um Estudo de Caso com Mulheres Proprietárias de Empresas Turísticas de Florianópolis / SC. In: **VI Seminário da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo**, 10 e 11 de setembro de 2009 – Universidade Anhembi Morumbi – UAM/ São Paulo/SP.

VALADARES, Angelise; FILHO, José Garcia Leal. Gestão contemporânea de negócios: dimensões para análise das práticas gerenciais à luz da aprendizagem e da participação organizacionais. In: *Revista FAE*, Curitiba, v.6, n.2, p.85-95, maio/dez. 2003. Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v6_n2/07_Angelise.pdf> Acesso em: 13 jan. 2016.

ISBN: 978-85-61702-41-0

CONSTRUÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS CONFLITUOSAS NA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL FRANCISCO MARTINIANO/ARARUNA/PB

Gilsomir Cabral de Santiago[1]

Sandra Silvestre do Nascimento Silva[2]
Universidade Federal da Paraíba
Gde.ufpb@gmail.com

Resumo: A família, a escola e a igreja contribuem no cotidiano de maneira bastante eficaz na manutenção das normas heteronormativas. Todas essas instituições possuem uma parcela de responsabilidade, seja pelas práticas e ações que legitimam as diferenças, seja por meio da linguagem, dos gestos ou, até mesmo, das brincadeiras, reforçando as diferenças. O sexismo ocorre por falta de informação e pelo reforço de uma cultura heteronormativa, que considera como única forma de relacionamento a relação existente entre um homem e uma mulher. Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo refletir, as relações de gênero, bem como os padrões de comportamento dos/as alunos/as da Escola Municipal Manoel Francisco Martiniano, situada no Município Araruna/PB, que são construídos no ambiente escolar por intermédio das brincadeiras, das falas e dos conteúdos sexistas e discriminatórios na prática pedagógica. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo. As análises tiveram como palco de observação tanto a sala de aula como as demais dependências da escola. Utilizou-se de entrevistas semiestrutura das que trataram das temáticas em discussão (sexismo, discriminação, preconceito). Foram feitas análises dos dados qualitativos, apoiados nas teorias de Antoni Zabala (1998), Guacira Louro (1997), entre outros autores. A pesquisa mostrou que as práticas pedagógicas em sala de aula e no próprio ambiente escolar, reproduzem as normas heteronormativas conduzindo e construindo os modelos padronizados de comportamento.
Palavras-chave: Heteronormatividade. Gênero. Sexualidade. Docência. Sexismo.

1 Especialista em Gênero e Diversidade pela Universidade Federal da Paraíba e graduado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia.

2 Professora Formadora – Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

ISBN: 978-85-61702-41-0

1 Introdução

Vivemos em um momento no qual temos visto muitas discussões referentes aos direitos à igualdade e ao respeito a todas as pessoas, independentemente de condição física, social, étnica, credo e orientação sexual, dentre outros aspectos componentes da vida. Para contribuirmos com essas discussões, pretendemos, com este estudo, analisar as questões de sexualidade e, em especial, o sexismo em uma Escola Municipal do Município de Araruna-PB.

Sexualidade, identidades de gênero e as identidades sexuais são questões que precisam ser problematizadas nas escolas, uma vez que o silenciamento dessas situações envolvendo a diversidade sexual é uma forma de contribuir para o aumento do sexismo e da homofobia. Construção de gênero também se percebe através das falas, das ideias, das discussões, das brincadeiras. Criando um mundo onde as crianças são separadas para fazer parte de um lugar seu de pertencimento. Importante lembrar que ninguém nasce preconceituoso. Na verdade, torna-se, aprende-se a ser excludente a partir do meio social em que se está inserido.

Nesse raciocínio, portanto, é papel da escola assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência no espaço escolar, sem que haja qualquer tipo de discriminação, tal como preconiza a Constituição Federal em seu artigo 3º, inciso IV (CONSTITUIÇÃO..., 1988). Conviver com o diferente traz benefícios e permite o crescimento de uma sociedade igualitária e consciente de sua diversidade.

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Nessa perspectiva, enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), para o ambiente escolar, as discussões sobre as relações de gênero, possibilitam combater as relações das assimetrias entre meninos e meninas, combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação.

A aproximação com a temática surgiu com as experiências vivenciadas na EMEF Manoel Francisco Martiniano. As reflexões partem do pressuposto de que o ambiente escolar é o local onde se estabelecem normas e regras sociais, que são idealizadas como formas corretas e muitas vezes rígidas a serem seguidas

ISBN: 978-85-61702-41-0

e mantidas por todos, assim como as demais instituições sociais que legitimam e mantêm papeis sociais nesse processo de naturalização/normatização das diferenças do masculino e do feminino, estabelecendo, dessa forma, um aprendizado/imposição comportamental sexista.

Diante disso, fica clara a relevância social desta pesquisa, já que discutir acerca dessa temática pode ser considerado um passo importante na desconstrução de comportamentos preconceituosos e de práticas de desrespeito aos direitos humanos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, elegemos como objetivo geral refletir as relações de gênero, bem como os padrões de comportamento dos/as alunos/as da Escola Municipal Francisco Manoel Martiniano, localizada no Município de Araruna/PB, tendo como foco o sexismo e os correspondentes padrões comportamentais envolvendo alunos/as e professores/as. Em relação aos objetivos específicos, pretendeu-se: a) identificar os aspectos geradores do preconceito no ambiente escolar; b) identificar a relação existente entre os espaços destinados aos meninos e às meninas e os padrões de comportamento que são construídos na escola por meio das brincadeiras por eles e elas executadas; c) discutir a postura do/a professor/a em relação às questões relacionadas ao gênero.

2 Abordagem teórica e metodológica

A escola, ainda hoje, continua reproduzindo o sistema de exclusão e discriminação, valorizando ou desenvolvendo os alunos e as alunas de uma forma incompleta. Zabala afirma que

> O papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, mas nem todas, e sim aquelas que se tem considerado mais relevantes e que, como sabemos, correspondem à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais. (ZABALA, 1998, p. 28).

Assim, é necessário despertar nos alunos e nas alunas outras habilidades. O/A professor/a não pode se ater ou se preocupar em passar só os "conteúdos". É imprescindível e inadiável valorizar outras capacidades e habilidades.

Ao entendermos a instituição escolar como uma instância envolvida na produção de identidades sexuais e de gênero, bem como com a validação de determinados modos de viver as masculinidades, as feminilidades e a

ISBN: 978-85-61702-41-0

sexualidade, criando estereótipos sexuais considerados como próprios para meninos e meninas, a escola, realmente, influencia no processo de construção de uma identidade de gênero. Nesse passo, a escola continua determinando, socialmente, o padrão de normalidade, impondo aos/às alunos/as comportarem-se de acordo com a anatomia de seus corpos.

A noção de gênero está relacionada ao processo de desconstrução da oposição binária entre os sexos; é entendida, nesse contexto, como uma relação construída socialmente e culturalmente, envolvendo atitudes, comportamentos e interesses atribuídos a cada gênero.

Como aponta Louro (1995), "O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, [sic.] em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação".

A identidade de gênero está relacionada à maneira como uma pessoa se identifica, se apresenta ou se autodetermina socialmente, ou seja, independente do sexo biológico, ou ainda pode ser uma mescla, uma mistura de ambos. Sendo assim, a identidade de gênero é um fenômeno social, e não biológico: "O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos" (BRASIL, 1997) "Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculino ou feminino e assim constroem suas identidades de gênero". (LOURO, 2003, p. 26).

Nesse viés, a sexualidade se constitui num assunto amplo presente na sociedade em geral e no cotidiano escolar, está na escola porque ela faz parte dos sujeitos. Ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir" (LOURO, 2003). Dessa maneira, entende-se que discutir a sexualidade na escola não é uma escolha neutra. É, sim, fundamentada numa postura pedagógica que compreende uma determinada visão de mundo, transmitindo padrões de sociabilidade, regras e valores morais e éticos. A escola que queremos precisa ser construída com novas formas de se pensar, com ideias renovadas. A construção de gênero se percebe por meio das falas, das ideias, das discussões, das brincadeiras, criando um mundo onde as crianças são separadas para fazer parte de um lugar seu de pertencimento.

A escola delimita espaços, servindo-se de símbolos e códigos, os quais afirmam o que cada um pode (ou não pode) fazer. Ela separa e institui, informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. (LOURO, 2003).

ISBN: 978-85-61702-41-0

As discussões sobre as relações de gênero, no ambiente escolar, devem estar embasadas no objetivo de buscar combater as relações das assimetrias entre meninos e meninas. Nesse sentido, concordamos com os (BRASIL, 1997, p. 99) no entendimento de que "A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação.".

Para essa pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva, para a qual recorremos à pesquisa bibliográfica e o estudo de campo. Para Minayo (1995, p.21-22)**,** a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada.

Para Gil (2006), na observação o pesquisador permanece alheio à comunidade ou processo ao qual está pesquisando, tendo um papel de espectador do objeto observado. Nessa direção, a observação foi feita com alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Francisco Martiniano, localizada na zona rural no Município de Araruna/PB. Envolveu, assim, quatro turmas do horário da tarde, sendo quatro aulas por turma.

Foram observados/as 84 alunos e alunas do ensino fundamental, entre 13 e 18 anos de idade, sem restrições de fatores socioeconômicos. Esses/as jovens cursam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, assim distribuídos: 6º ano com 28 alunos, sendo 19 meninos e 9 meninas; 7º ano com 20 alunos, sendo 11 meninos e 9 meninas; 8º ano com 19 alunos, sendo 9 meninos e 10 meninas; 9º ano com 17 alunos, sendo 8 meninos e 9 meninas. A amostra totalizou 47 alunos e 37 alunas, sendo 55,95% de meninos e 44,05% de meninas.

A entrevista semiestruturada foi realizada com cinco professores/as. Atento aos princípios éticos, não foram citados os nomes dos/as professores/as entrevistados/as, identificando-os/as apenas com letras maiúsculas do alfabeto: A, B, C, D, E.

3 Resultados e discussões

Com relação às identidades de gênero, no contexto pesquisado, o que se pode observar por parte dos/as professores/as é que existe uma naturalização dos papéis do homem e da mulher no chão da escola. O que se percebeu nas falas dos/as professores/as foi uma assimetria nas quais se transmite valores e modelos, legitimados pelas instituições sociais, construindo e mantendo papéis sociais.

ISBN: 978-85-61702-41-0

No ambiente escolar a visão sexista se materializa com as filas separando os meninos das meninas, numa tentativa para se manter e se preservar a ordem e a disciplina. Para Junqueira (2009, p. 14), [...] "o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos".

O que ficou claro nas nossas observações foi a constatação de que os/as professores/as tratam os alunos e as alunas de forma distinta, demonstrando mais preocupação e atenção com os alunos, reforçando as desigualdades de gênero. Percebeu-se, ainda, que o namoro não é permitido na escola; que as alunas são tidas como mais assanhadas, mais atiradas que os alunos.

As falas dos professores e das professoras apontam para as dificuldades que encontram para trabalhar o tema, tendo em vista os valores trazidos pelos/as alunos/as e por sua própria formação profissional, familiar e religiosa.

Quando perguntamos aos/às professores/as se eles se sentem preparados para trabalhar com temas transversais sobre sexualidade, obtivemos os seguintes resultados apresentados no Quadro 01:

Quadro 01 - Fala dos Professores sobre temas transversais como sexualidade

Professor	Conteúdo da Fala
Professor "A"	"[...] Na verdade, eu teria de ler bem mais antes de me arvorar a trabalhar com essa temática. Respondendo objetivamente à indagação, eu, atualmente, não me encontro capacitado de trabalhar com o tema educação sexual.
Professor "B"	"[...] Não, dada a complexidade do tema e a falta de conhecimento científico sobre ele. Acredito que para que a escola passe a trabalhar o tema, os educadores devem ser capacitados para tal".
Professor "C"	Não. É uma área muito extensa e complexa, envolvendo conceitos/preconceitos com base religiosa, não me sentiria hoje capaz de trabalhar esse tema".
Professor "D"	"[...] Não totalmente, mas com informações adquiridas através dos meios de comunicação e diálogos com a sociedade que me rodeia, dá sim para se trabalhar o tema de forma positiva".
Professor "E"	Não necessariamente. Embora muitos professores busquem alinhar seu comportamento em respeito à diversidade, existem situações com as quais eles podem não se sentir familiarizados, acabando por agir de forma inadequada.

Fonte: Dados da Pesquisa.

ISBN: 978-85-61702-41-0

O que ficou nitidamente exposto nas falas dos/as professores/as entrevistados/as foi que todos/as afirmaram não se sentirem preparados/as para lidar com a temática, mas que consideravam importante e relevante para os/as alunos/as o manuseio do tema no ambiente escolar. Evidenciou-se, nessa ocasião, um grande receio de se abordar assuntos referentes à sexualidade humana.

Avila tece o seguinte comentário acerca do trabalho docente abordando a temática em questão:

> Segundo diretrizes governamentais, a atuação educacional profissional na área da sexualidade pauta-se em conhecimentos científicos, em práticas didático-pedagógicas e, principalmente, na reflexão ética acerca da vivência da sexualidade, como plural e como parte dos Direitos de Humanos. Contudo, o sistema público e seus professores/as, a despeito dos esforços despendidos na capacitação docente, não se mostram preparados para tal. (AVILA, 2010, p.vii).

O que não se coaduna com a realidade pesquisada, pois a maneira como os professores e as professoras lidam com as relações de gênero no ambiente escolar legitimam e normatizam os espaços binários, que, por fim, aprisionam as identidades de gênero. Portanto, dessa forma a sociedade recrimina tudo que não se encaixa dentro destes moldes.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. (LOURO, 2003, p. 61).

Quando a indagação relacionou-se **sobre as falas ou práticas sexistas disseminadas pelos agentes da educação no ambiente escolar**, obtivemos os seguintes resultados apresentados no Quadro 02, as respostas dos/as professores/as:

ISBN: 978-85-61702-41-0

Quadro 02 - Fala ou práticas sexistas disseminadas pelos agentes da educação no ambiente escolar

Professor	Conteúdo da Fala
Professor "A"	"[...] Não! Procuro – isto sim! – imprimir uma fala onde a igualdade em seus múltiplos aspectos e facetas generalize-se, inclusive com ênfase à igualdade de direitos diante do aspecto gênero".
Professor "B"	"[...] Não acho que reproduzo conceitos ou falas sexistas. Entretanto, é possível sim por cultura, falta de conhecimento, ou até mesmo por opiniões preconceituosas que professores façam este tipo de comentário em sala de aula".
Professor "C"	"[...] Tento não reproduzir o tempo todo, mas sei que pela própria cultura acabamos não conseguindo deixar de reproduzir".
Professor "D"	"[...] Não, acredito que todos somos seres humanos com direitos e deveres iguais, independente do gênero ou orientação sexual".
Professor "E"	"[...] Não. A cultura de nossa sociedade ainda guarda traços de sexismo, que deve ser permanentemente combatido".

Fonte: Dados da Pesquisa.

O que se observou na reflexão das falas e discursos dos professores/as foi que a linguagem sexista é muito presente no cotidiano das escolas. Muito embora assim se apresente, ele – sexismo – não é notado por esses atores justamente por fazer parte desse dia a dia. Nessa prática, o gênero masculino é utilizado como fórmula única para se referir a meninos e a meninas de maneira genérica, contribuindo na reprodução do preconceito e na construção das hierarquias entre alunos e alunas, colaborando, dessarte, de modo inconsciente, na construção das suas identidades e, conseguintemente, invisibilizando as mulheres. Aliás,

> [...] os/as professores/as ainda não estão preparados/as para lidar com questões tão polêmicas e assumir em seu cotidiano profissional uma postura ética sem que antes tenham condições de equacionar as tensões entre seus jeitos próprios de lidar com a educação sexual e as diversas expectativas/avaliações que recaem sobre suas práticas docentes, em especial, as da própria pessoa que desempenha a profissão. (AVILA; TONELI; ANDALÓ, 2011, p. 291).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Diante desse contexto, é sabido que o sexismo ocorre por falta de informação e pelo reforço de uma cultura heteronormativa, que considera como única forma de relacionamento a relação existente entre um homem e uma mulher. A importância de se tratar o assunto no âmbito da sala de aula requer uma proposta de mudança de postura, haja vista a relevância do tema, primeiro em âmbito de cidadania e depois relativo à sexualidade.

Quando às perguntas, o questionário intencionava saber acerca da **identidade de gênero**, alcançando-se as seguintes respostas apresentadas no Quadro 03:

Quadro 03 - Fala sobre identidade de gênero

Professor	Conteúdo da Fala
Professor "A"	[...] Os temas homossexualidade e/ou sexismo são deveras difíceis de ser abordados/trabalhados em sala de aula exatamente porque o preconceito é uma mazela arraigada em cada um de nós. Esse atavismo faz com que os comportamentos reproduzam-se geração após geração de modo idêntico. Dessa feita, cabe a cada um, individualmente, perceber seu comportamento equivocado e reformar-se internamente, a fim de que essas – e outras – modalidades preconceituosas sejam banidas de vez da sociedade. E a escola tem um papel fundamental nesse processo!
Professor "B"	[...] Em primeiro lugar, trato os meus alunos de maneira igual. Em segundo, não sei a orientação sexual deles a não ser que revelem o que geralmente não é normal em uma aula. E quando revelam, não dou importância ao fato, pois não há interesse de minha parte sobre a intimidade dos meus alunos. Fico sim impressionada com a capacidade de assimilação dos assuntos, a inteligência, estes temas me interessam, como professora.
Professor "C"	[...] Primeiro porque qualquer tipo de orientação sexual que se dê a um aluno, terá naturalmente uma resposta dos pais, em como está sendo feito essa orientação. Segundo porque teria que ser um profissional mais específico pra tratar do tema.
Professor "D"	[...] Meu comportamento com alunos homossexuais é o mais natural possível, não vejo absolutamente nada de errado perante Deus ou aos homens da terra o fato de alguém ser homossexual ou heterossexual.
Professor "E"	[...] Procuro tratá-los com naturalidade. A sua expressão sexual não deve ser objeto de exaltação nem de repreensão. Deles se devem cobrar os mesmo limites que se cobram de qualquer outro aluno ou aluna, como comprometimento intelectual com a aula e bom convívio com os demais alunos.

Fonte: Dados da Pesquisa.

ISBN: 978-85-61702-41-0

No discurso, os/as educadores/as afirmaram não fazer distinção de tratamento pela orientação sexual dos/as alunos/as. Todavia, as próprias expressões por eles/as utilizadas já demonstram a diferenciação naturalizada e, daí, "normalizada", a exemplo dos seguintes excertos: "procuro tratar com naturalidade"; "é preciso profissionais competentes para orientá-los"; "cobro os mesmos limites que se cobram de qualquer outro aluno". Tais trechos exteriorizam a sugestionabilidade diferenciadora e implícita nas falas.

A construção de gênero é percebida através das falas, dos discursos, das ideias, das brincadeiras dentro do ambiente escolar, criando um mundo onde os indivíduos são separados para fazer parte de um lugar seu de pertencimento.

Quando essas barreiras são quebradas, as sanções morais são logo postas em ação para voltar ao "normal" a naturalização/normatização. E, dessa forma, a escola produz e reproduz as normas heteronormativas, conduzindo os alunos e alunas através das brincadeiras, dos esportes, das falas, das discussões, dos modos e das exteriorizações sexistas, com o objetivo de padronizar e disciplinar o comportamento dos indivíduos.

Assim sendo, quando se classificam as pessoas em masculino e feminino, criam-se fronteiras e limites territoriais, reforçando assim a ideia do binarismo, uma divisão da sociedade em dois sexos opostos, enaltecendo por esse viés a existência de relações de poder.

A escola, pois, influencia na construção de gênero e na naturalização/normatização das diferenças do masculino e feminino, tornando-os capazes de reproduzir as relações sociais. Tanto é que

> [...] a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. (BENTO, 2008, p. 129).

Tais ideias são produzidas e reproduzidas em todas as instituições sociais, com o seguinte agravamento: é na escola que esse padrão permanece por meio das falas e atitudes dos professores e professoras, incluindo e privilegiando alguns e denegrindo e estigmatizando outros no momento em que essas "regras" religiosas são desrespeitadas e transgredidas**.**

Nesse caminho, as sansões morais são logo percebidas por todos do grupo:

ISBN: 978-85-61702-41-0

> As escolas são instituições reprodutoras da heteronormatividade [...] e os/as professores/as, como os outros membros da sociedade, convivem com e reproduzem alguns preconceitos normativos moralistas em seus movimentos cotidianos, inclusive no ambiente profissional. (AVILA; TONELI; ANDALÓ, 2011).

Diferente do que foi falado nas entrevistas, quando se partiu para as observações, constatamos que por parte dos/as professores/as existe uma naturalização dos papéis do homem e da mulher na sociedade contemporânea.

O que se notou nas falas dos/as professores/as foi uma assimetria nas quais se transmitem regras, valores e modelos, legitimadas pelas instituições sociais, construindo e mantendo papéis sociais. Esses padrões normativos então enraizados, cristalizados em nossa sociedade.

O que pude observar em sala de aula é que de uma forma geral, os meninos e as meninas ocupam espaços distintos, organizam-se aleatoriamente, mas com uma divisão bem delimitada. Em todas as salas observadas, as meninas sentam próximo ao professor e os meninos ficam no fundo e nas laterais das salas de aula; as meninas conversam entre si e os meninos são mais inquietos, mais indisciplinados, brincam, conversam, falam mais alto; outros meninos, mais tranquilos e quietos, também se assentam próximos aos seus pares.

Pude observar, também, a existência de dois alunos – um do 6º e outro do 7º ano – que transitam "livremente" entre os grupos de meninas e meninos. São mais calmos e apresentam excelentes notas em todas as disciplinas. Porém, quando ocorre algum conflito entre os grupos esses meninos são taxados de "viadinho", de "gay", de 'mulherzinha" e de "boiola".

Essas expressões na forma de jargões e/ou linguagens rudes revelam um pensamento preconceituoso e discriminatório, determinado pelos padrões da heteronormatividade. Nesse norte, a escola continua promovendo e permitindo atitudes de preconceito e discriminação decorrentes de posturas sexistas.

No 6º e 7º anos os meninos são mais agressivos tanto na forma de se comunicar como nas brincadeiras: empurram, batem, gritam, usam palavras para agredir, tais como, "misera", "rapariga", "quenga" etc. Desse grupo de 48 alunos, só 8 meninas são agressivas, indisciplinadas, xingam da mesma forma que os meninos; as demais são disciplinadas, organizadas, apresentando comportamento mais amistoso.

Já as turmas do 8º e 9 anos são compostas de alunos/as mais disciplinados/as, formando um grupo mais harmônico. São também mais atenciosos/as. Os

ISBN: 978-85-61702-41-0

conflitos existem, mas em outro nível. Contudo, a divisão em sala de aula se repete: as meninas sentam-se na frente e os meninos nos fundos e nas laterais. Eles falam de futebol constantemente e no intervalo vão para o campo jogar bola. Elas, por sua vez, falam das festas, da roupa que irão usar durante a época junina, de namorados e casamento.

De uma forma geral, em todas as turmas os professores chamam muito mais a atenção dos meninos com relação à indisciplina. Observou-se, ainda, que eles são os mais atendidos quando questionam alguma coisa com relação ao assunto ora ministrado. E uma grande maioria das alunas prestam mais atenção ao professor, enquanto os meninos se dispersam e saem constantemente com a desculpa de ir ao banheiro ou beber água.

De acordo com os dados levantados, foi possível observar que no ambiente escolar – e principalmente nas salas de aula – existe uma semelhança comum, qual seja, os alunos e as alunas são separados/as pelos/as professores/as como objetivo de manter, segundo esse modelo, a manutenção organizacional de antigos valores. Os/as professores/as, portanto, promovem no ambiente escolar a manutenção das relações de gênero socialmente construídas.

4 Considerações Finais

A escola que queremos precisa ser construída com novas formas de se pensar, com ideias renovadas, incentivando e promovendo a reflexão crítica nos alunos e nas alunas que dela participam.

Com isso, ela favorecerá os/às alunos/as a pensarem e a tomarem suas próprias decisões, abordando e discutindo os diversos pontos de vistas, preconceitos, tabus, valores e crenças existentes em nossa sociedade atual.

Trata-se, na verdade, de objetivos de uma educação comprometida com a formação integral dos/as alunos/as. No entanto, para se alcançar esses objetivos é consabido que é necessário redefinir as relações professor/ra e alunos/as, bem como o debate sobre o papel da escola na promoção da equidade entre os gêneros.

Portanto, refletiu-se sobre como os/as professores/as contribuem, por intermédio das práticas sexistas, na reprodução de preconceitos e na construção das hierarquias entre meninos e meninas.

E, desse modo, contribuindo na construção social, muitas vezes de maneira inconsciente na construção de suas identidades de gênero.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Formar o cidadão significa dar condições ao/à aluno/a de reconhecer-se como um sujeito que tem uma história, que tem um conhecimento prévio do mundo e que é capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Significa, ainda, compreender a sociedade em que vive, a sua história e o espaço por ela produzido como resultados da vida dos homens. Isso tem de ser feito de modo que o/a aluno/a se sinta parte integrante daquilo que ele/a está estudando. É importante que aquilo que ora ele/a estuda é a sua realidade concreta, vivida cotidianamente, e não coisas distantes e abstratas.

A linguagem do/a aluno/a, assim como a das pessoas em geral, está impregnada de significados, de saberes, de emoção, de afetos e, por que não dizer, também de preconceitos. Alguns desses preconceitos são explícitos; outros, implícitos. E todos precisam de ser desvelados por meio de acurada reflexão.

Ouvir o aluno/a permite conhecer as representações sociais construídas sobre o mundo. Contudo, precisamos ensiná-lo/la a questionar e buscar soluções, ajudando-o/a a elevar-se a outros patamares de abstração a fim de superar o senso comum.

É preciso que a questão passe a ser entendida e tratada a partir da cultura e efetivação dos direitos humanos, procurando, assim, esclarecer alunos e alunas, professores e professoras acerca da superação do preconceito, possibilitando o reconhecimento da sexualidade como algo inerente à vida do ser humano, sem levar em conta qualquer outro parâmetro discriminador.

Em suma, acreditamos na educação como parte importante na formação do cidadão integral, que conheça seu papel social e político na sociedade, capaz de atuar com criticidade pelo seu lugar no mundo e de respeitar e ser respeitado. Enfim, capaz de viver em um mundo com mais respeito aos direitos humanos.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], [S.v.], n.45, p.66-71, 1983.

AVILA, André Heloy. **Professores(as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual**: das (im)possibilidades do trabalho com a diversidade sexual. Florianópolis, SC: 2010. Originalmente apresentado como tese de doutorado em psicologia, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

ISBN: 978-85-61702-41-0

AVILA, André Heloy; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; ANDALÓ, Carmen Silvia de Arruda. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 2, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000200012&script=sci_arttext#n01>. Acesso em: 2 jul. 2015.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo; Brasiliense, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10.2v.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In:

_____ (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Disponível em:<http://pt.scribd.com/doc/29147542/Homofobia-Nas-Escolas>. Acesso em: 15 mar. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2, jul/dez, 1995.

_____. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, G. L.(Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ISBN: 978-85-61702-41-0

GÊNERO, SERTÃO E OBRAS LITERÁRIAS NO PIBID INTERDISCIPLINAR

Janaina Guimarães da Fonseca e Silva
Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina
guimaraes.janaina@gmail.com

Resumo: Essa comunicação oral busca apresentar a experiência de práticas interdisciplinares de ensino, envolvendo as desigualdades de gênero, desenvolvidas pelas alunas e alunos dos cursos de Licenciatura em História e Biologia da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina. O campo de análise dessas práticas será o PIBID-Programa de Iniciação a Docência da CAPES. Em nosso campus o PIBID se desenvolve na perspectiva interdisciplinar, em torno de uma temática, o sertão e as imagens sobre ele construídas pelas obras literárias. Aqui apresentaremos o resultado de nossa proposta que teve como objetivo trabalhar os conceitos de sertão e sertanejo por meio das relações de gênero. Focando a realidade das/os alunas/os e seu papel enquanto agentes históricos, estimulando-as/os a desenvolverem um olhar crítico sobre os estereótipos e preconceitos que envolvem a figura do sertanejo. A introdução das discussões de gênero no projeto em curso proporcionou ricas experiências nas Escolas de Aplicação e Otacílio Nunes, na cidade de Petrolina, onde é desenvolvido sob a supervisão da Coordenadora de História. Pretendemos com este artigo analisar essas experiências e a recepção por parte das/os licenciadas/os, tutores e estudantes do Ensino Médio à abordagem das relações de gênero em sala de aula.
Palavras-chave: PIBID, Interdisciplinaridade, gênero.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

A equipe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) interdisciplinar da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, no Sertão pernambucano, assumiu a tarefa de questionar a construção imagética do sertão nordestino nas escolas da cidade. O PIBID-UPE iniciado em março de 2014, adota uma metodologia interdisciplinar. A equipe, composta por alunos e professores de diversas áreas, tem levantado vários debates nas escolas nas quais os projetos de intervenção vêm sendo realizados.

A capacidade de pensar e agir interdisciplinarmente, pauta fundamental da educação brasileira, tem nesse programa um de seus principais instrumentos de efetivação, e com o projeto em desenvolvimento na UPE intitulado "A relação sociedade e natureza no Sertão por meio das obras literárias", a universidade busca religar-se as pesquisas voltadas às praticas pedagógicas.

Esse artigo busca analisar a experiência de práticas interdisciplinares de ensino desenvolvidas pelos alunos dos cursos de Licenciatura da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina.

Proposta metodológica

A proposta do Sertão como tema transversal para nosso projeto interdisciplinar teve como objetivo trabalhar a realidade das alunas e alunos e seu papel enquanto agentes históricos, estimulando o desenvolvimento de um olhar crítico sobre os estereótipos e preconceitos que envolvem o conceito de sertão e a figura do sertanejo.

A introdução das discussões de gênero nesse projeto é parte de uma iniciativa da coordenação de História frente ao índice de violência contra a mulher na região e a necessidade de um debate sobre as relações de gênero no ambiente escolar. Por que se costuma atribuir ao sertanejo à braveza, fúria e grande preocupação com a honra?

O sertanejo problematizado nas obras literárias é o mesmo sertanejo dos dias atuais? E a mulher sertaneja, sobre a qual pouco se fala? Como essas imagens foram cristalizadas no imaginário nacional? Como desconstruí-las? E como as obras literárias podem ser abordadas para compreender a construção dessas imagens? Essas são algumas das questões basilares do projeto em curso que envolve alunas e alunos bolsistas dos cursos de licenciatura em História e biologia da Universidade de Pernambuco.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Divididos em duas escolas, a Escola de Aplicação Vande de Souza e a Escola Otacílio Nunes, ambas em Petrolina, as 10 alunas e 8 alunos do PIBID interdisciplinar, sob nossa coordenação, formam pequenos grupos e elaboraram um projeto de intervenção, cujo objetivo principal foi despertar os alunos do Ensino Médio para as desigualdades de gênero e produzir um recurso didático a ser utilizado na própria escola.

Cada grupo desenvolveu um projeto com tema específico, relacionado aos descritores das séries onde fizeram intervenções. Assim que no primeiro ano do Ensino Médio da escola de Aplicação tivemos o projeto "Gênero, sertão e mitologia", e no primeiro ano da Escola Otacílio Nunes "Gênero e sexualidade na obra Vozes do Mato". Os temas dos segundos anos foram, na Escola de Aplicação, "As representações das mulheres no ensino de História por meio das obras literárias". E na Escola Otacílio Nunes "Gênero e memória: Mulheres no Vale do São Francisco" e "Ser tão mulher e os papéis de identidade na construção histórica das obras literárias".

As reuniões para elaboração dos projetos de cada grupo ocorreram em Janeiro de 2016 e foram precedidas por um minicurso intitulado "Por que não falar de gênero?", cujos objetivos eram discutir os empecilhos à abordagem das relações de gênero na educação e a importância dessas discussões para a construção de uma escola plural, em consonância com as demandas atuais da sociedade. Após o minicurso as alunas e alunos formaram grupos menores de 3 ou 4 pessoas e elaboraram pequenos projetos a serem realizados nos três primeiros meses letivos de 2016. Vale ressaltar que maioria dos bolsistas já vinha no projeto desde 2015, tendo, portanto, conhecimento do funcionamento do programa.

As/os pibidianas/os tiveram, ao longo do desenvolvimento das atividades, reuniões semanais de atualização teórica e de orientação. As atividades foram acompanhadas também pelos professores tutores das duas escolas, dois homens de 30 e 40 anos, que nunca tinham trabalhado com a temática de gênero, nem com o tema transversal Orientação Sexual. Eles também participaram do minicurso e das discussões sobre o conceito de gênero e sertão.

As atividades dos projetos foram variadas, apresentação de documentários; pesquisa sobre o papel das mulheres em outras culturas; relatos de casos contemporâneos e concretos comparados às obras literárias; leitura teatralizada de trechos da obra Vozes do Mato, entre outras. Após três meses de desenvolvimento das atividades em sala as/os pibidianas/os responderam a um questionário

ISBN: 978-85-61702-41-0

sobre a experiência, a receptividade de alunas/os e tutores. Também filmamos vídeos registrando as impressões acerca dos impactos das atividades.

Gênero, interdisciplinaridade e educação escolar

Para o desenvolvimento destas atividades foi fundamental o estudo do conceito de gênero, feito coletivamente. O gênero, enquanto conceito acadêmico, tem uma existência bastante recente na história do pensamento. Sendo resultado das reflexões que, surgidas no seio do movimento feminista, colocaram em perspectiva as diferenças e as relações entre o masculino e o feminino.

Concorrem para a formulação do conceito de gênero, não só os caracteres anatômicos distintivos entre os sexos, mas também um conjunto de representações sociais relativas, consubstanciadas em conceitos e símbolos que, dentre outros propósitos, pretendem delimitar o campo de atuação e os papéis sociais pertinentes ao masculino e ao feminino.

Tais representações e símbolos não só circunscrevem os sexos a campos de atuação, mais ou menos bem delimitados, como lhes confere certa aura de fixidez, de "naturalidade", de imobilidade histórica no desempenho de papéis sociais, que são, em nossa compreensão, constructos sociais e culturais, em vez de algo dado pela natureza.

Entendemos que pensar sobre o pertencimento às categorias "masculino" ou "feminino" é, antes de mais nada, colocar o problema das múltiplas identidades que permeiam os sujeitos e do modo como estes aderem ou pertencem àquelas. Stuart Hall (2006) chama a atenção para o fato de que a própria ideia de pertença, núcleo do conceito de identidade, fora subvertida pela modernidade. A ideia de sujeito moderno, autocentrado em uma identidade perene, dotado de razão e vontade, fora fragmentada e desconstruída pelos movimentos instituidores do que se convencionou chamar de pós-modernidade.

O aumento das desigualdades e as inúmeras violências praticadas em nome da ciência e de ideais universalizados colocaram em cheque a constituição não só dos postulados científicos, mas também dos próprios sujeitos (SANTOS, 2000). Que passam, agora, a serem observados enquanto detentores de múltiplas identidades constitutivas, sempre em transformação, entre as quais a identidade de gênero.

O sujeito contemporâneo é dotado não de uma, mas de várias identidades, como se o indivíduo fosse o "ponto de encontro" de identidades - muitas vezes

ISBN: 978-85-61702-41-0

contraditórias entre si - que se entrecruzam e correspondem a situações diversas de inserção no meio social e cultural.

Os estudos de Foucault (2000) foram bastante precisos em indicar a genealogia dos mecanismos de dominação (particularmente no cenário de emergência da modernidade), situando no foco do problema os saberes e discursos que sustentavam tais mecanismos e tornavam os corpos "dóceis", disciplinados e regulados. No tocante às divisões de gênero e às assimetrias entre corpos, foi precisamente o que o feminismo politizou, apontando a construção de discursos sexistas que submetiam a subjetividade feminina ao olhar masculino e, assim, perpetuavam a dominação.

> Definir a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação, que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída, é sempre afirmada como uma diferença de natureza radical, irredutível, universal. O essencial não é então, opor termo a termo, uma definição histórica e uma definição biológica da oposição masculino/feminino, mas sobretudo identificar, para cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como "natural", portanto biológica, a divisão social, e portanto histórica, dos papéis e das funções (CHARTIER, 1995, p. 42).

Como os papéis de gênero e as relações entre eles são profundamente marcadas por desigualdades e pela dominação (ou seja, as relações de gênero são necessariamente relações de poder, poder esse que é distribuído desigualmente entre homem e mulher), fica patente que uma forma de mascarar tal dominação é fazer uma leitura a-histórica da separação entre masculino e feminino, negando-se que a subordinação deste por aquele é resultado de uma construção histórico-cultural.

Então, partimos da concepção que a educação é a única forma de reconstruir essas relações historicamente determinadas, detendo-nos na educação escolar. Nesse sentido, a escola precisa ser repensada. Como bem pontuado pela estudiosa das relações de gênero na escola, Katia Pupo:

> Nessa ótica, a escola pode, através do desvelamento dos sistemas de pensamento e atitudes sexistas presentes na sociedade (e na própria escola), tomar para si a tarefa de resistir e promover

ISBN: 978-85-61702-41-0

> a transformação dessas concepções e comportamentos sociais. Por outro lado ao não explicitar as desigualdades de gênero a escola corre o risco de acomodar-se e continuar reproduzindo os dicotômicos modelos tradicionais na relação entre os sexos. Se a opção for esta, estará impedindo a percepção e construção de novas maneiras de estabelecer a relação entre mulheres e homens (PUPO, 2007, p. 64).

O estudo das práticas interdisciplinares de ensino, desenvolvidas no PIBID, está em consonância com os questionamentos sobre a validade da produção de conhecimento compartimentalizado, que têm crescido nos últimos anos no Brasil e no mundo. A percepção acerca das limitações impostas pelo atual modelo de construção do conhecimento tem gerados diversos estudos que o colocam em xeque, como explica Edgar Morin: "A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional" (2000, p. 43).

A relação/resposta que a educação dá aos problemas que afligem a sociedade e a realidade do Ensino Médio nos país está diretamente relacionada a essa fragmentação dos saberes. Como explicar a dificuldade de alunas e alunos em escreverem uma redação do ENEM-Exame Nacional do Ensino Médio, 2015, que propunha como tema "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira"? A compartimentalização não permite uma visão ampla das desigualdades de gênero, nem uma abordagem que dialogue com as necessidades cotidianas das mulheres e homens a quem a educação pública deve servir. Lembramos, contudo, que essa abordagem compartimentalizada está presente nas diversas esferas de produção de conhecimento, incluindo o Ensino Médio, refletindo na péssima qualidade das redações do ano de 2015.

A prática interdisciplinar na etapa final da educação básica só pode ocorrer a contento se os professores em formação nos cursos de licenciatura tiverem acesso às discussões que pautam essa perspectiva de ensino. É fundamental que atentemos, também, para as relações de poder que perpassam a construção dos conhecimentos nas universidades e a forma como tais conhecimentos são ministrados pelos professores. O diálogo horizontal entre os docentes dos diferentes cursos de licenciatura é um dos desafios do ensino interdisciplinar. Devemos, portanto, nos preocupar com a forma como o ensino da universidade possibilita a interdisciplinaridade, para que possamos ter professoras

ISBN: 978-85-61702-41-0

e professores capazes de discutir as violências e desigualdades presentes em nossa sociedade.

> O lugar de relações profissionais de ensino no qual surgem conhecimentos vitais sobre os processos do exercício da docência com crianças e jovens, é o lugar em que a criatividade docente emerge, é o momento onde não apenas nos defrontamos com uma reprodução estéril, mas com soluções criativas e novas compreensões sobre a relação didática. (GATTI, 2012, p.18)

O PIBID, enquanto programa de inserção dos licenciandos no universo da docência, permite as/os bolsistas terem os primeiros contatos com as dificuldades encontradas no cotidiano de professoras e professores do Ensino Médio para a efetivação de práticas interdisciplinares, em nosso caso mais especificamente, das questões de gênero. Se as dificuldades cotidianas já são muitas para implementar as propostas tradicionais de ensino, são ainda maiores quando a proposta parte de uma perspectiva interdisciplinar. Entre as dificuldades destacamos o tempo corrido de cada disciplina, com os horários das aulas milimentricamente organizados, para permitir o maior número de aulas num dia. Também o pouco tempo para planejamento das atividades e a baixa remuneração. Tudo isso se adensa quando é proposto um projeto ou atividade interdisciplinar. Como conciliar horários, interesses e perspectivas de ensino entre um grupo diverso de professores, cuja formação foi essencialmente disciplinar?

O conjunto de bolsistas, professoras/os e tutores do PIBID interdisciplinar propôs alternativas para essas dificuldades na montagem dos grupos, cuja principal prerrogativa para a delimitação era a conveniência de horários.

O contato anterior com as obras literárias que versam sobre o sertão, como *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Mello Neto, *Os Sertões* de Euclides da Cunha, e *Vozes do Mato*, de Esmeraldo Lopes, foi fundamental para a compreensão de como a literatura cristalizou a imagem do sertanejo.

> O nordestino é macho. Não há lugar nesta figura para qualquer atributo feminino. Nesta região até as mulheres são macho, sim senhor! [...] O nordestino é produzido como uma figura de atributos masculinos. Mesmo em seus defeitos é com o universo de imagens, símbolos e códigos que definem a masculinidade em

ISBN: 978-85-61702-41-0

> nossa sociedade, que ele se relaciona. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 18).

O conceito de Sertão, do qual se origina esse sertanejo, foi construído historicamente por caracteres negativos. No período colonial, essa palavra foi utilizada pelos colonizadores para designar terras distantes, desconhecidas, sem lei, sem rei, incivilizadas e habitadas por povos bárbaros (AMADO, 1995, p. 147). No Brasil imperial, e ainda na República, sertão era utilizado para denominar as terras, ainda não civilizadas, atrasadas e não desbravadas do interior do país. Essa concepção negativa de sertão foi estendida a uma região inteira, o Nordeste.

Região que passou a corresponder no imaginário da República a esse sertão, cuja marca maior eram as características negativas. Desde então, essa região passou a ser vista como espaço homogêneo, estático, atrasado. O lugar da tradição, marcado principalmente pela importância de sua cultura popular, como, por exemplo, as danças típicas como o xaxado, o forró, o baião, o maracatu.

Construiu-se a ideia de que seus habitantes partilhavam de uma unidade cultural, de pensamento, de costumes, de gostos e, sobretudo, de um sofrimento comum, imposto pela natureza, a seca.

Os sertanejos, a partir dessa concepção são definidos como uma gente sofrida, religiosa, miserável, castigada pela seca, que vive da agricultura no meio rural. Esse Nordeste é apresentado como espaço estático, imutável que não progrediu socioeconômico, nem politicamente, como outras regiões do país (ALBUQUERQUE JR., 2001).

A reafirmação dos estereótipos que instituíram essa região como lugar do atraso são propagados, na maioria das vezes, pela mídia. Falamos de estereótipos, pois a busca por identidade para a região homogeneizou a diversidade ali existente, pontuando como características do Nordeste alguns aspectos em detrimento de outros, o que impossibilita a compreensão da diversidade cultural, climática e socioeconômica da região.

Quando assistimos à TV, por exemplo, o Nordeste que nos é apresentado é sempre o mesmo, quando não é aquele do messianismo, do cangaço, do coronelismo, da seca, da fome é aquele do povo de fé inabalável, do homem forte, da tradição, da cultura popular, do forró, do xaxado, do baião.

Esses discursos que estereotiparam negativamente os sertões, inclusive o sertão nordestino, de acordo com Antônio Carlos Moraes (2009), sempre estiveram imbuídos de interesses, quer sejam econômicos, políticos ou sociais.

ISBN: 978-85-61702-41-0

De acordo com Albuquerque Júnior (2001), muitos discursos que construíram a imagem do Nordeste saíram de dentro da própria região e sempre estiveram acompanhados de projetos por parte daqueles que OS propagavam.

A literatura regionalista, assim como outras formas discursivas, a música, a poesia, o teatro, a pintura foram em grande parte responsáveis por instituir a imagem negativa dos sertões brasileiros, marcando no imaginário dos indivíduos vários estereótipos acerca dessa região. Assim como outros discursos, os do campo literário também contribuíram para reafirmar os estereótipos acerca do sertão e não foram, nem são inocentes e/ou destituídos de interesses por parte de seus autores. Por esta compreensão utilizamos as obras e personagens com os alunos do Ensino Médio, indagando sobre as narrativas e a correspondência ou não com a realidade atual do sertão nordestino.

Tendo em vista que, como afirma Chartier (1990), nenhum discurso é neutro, seja ele histórico ou literário, e que as representações estão sempre relacionadas a interesses específicos, quer seja econômicos, políticos ou sociais, podemos afirmar que a literatura regional produziu representações fundamentais para a compreensão da imagem do sertanejo.

Como subverter um discurso que está arraigado na concepção das/os estudantes? Como compreender as falas que caracterizam o sertanejo como um homem de honra? Os grupos do PIBID então partiram das características desse sertanejo, apontadas pelas alunas e alunos para puxar questões como violência contra a mulher, machismo e desigualdade de gênero no ambiente escolar.

Não só o homem sertanejo foi posto em questão. Também pontuamos a mulher que aparece nessas obras, a exemplo da "mulher perdida", que aparece na obra Vozes do Mato. Assim são apontadas as meninas que perdem a honra (entenda-se a virgindade), antes do casamento. O que se espera da mulher também foi apontado pelas/os pibidianas/os. Levantando interessantes discussões com as/os alunas/os.

Considerações finais

Pela análise dos questionários e no acompanhamento das atividades realizadas nas turmas do primeiro e segundo ano do Ensino Médio das Escolas de Aplicação e Otacílio Nunes podemos concluir que a dificuldade de discutir as relações de gênero parte, muitas vezes, das/os docentes. Uma das pibidianas relatou a resistência do professor regente às discussões. As/os estudantes se sentem instigadas/os pela discussão de gênero e se colocam muito

ISBN: 978-85-61702-41-0

espontaneamente sobre o que se espera deles, enquanto meninos/homens e delas, meninas/mulheres.

Podemos observar, também, que alunas do ensino médio de ambas as escolas se colocaram, bem mais do que os alunos, durante as discussões. Relatando casos de desigualdades vivenciados tanto dentro da escola, quanto fora. Apontando como são cobradas, ao se relacionarem com os meninos, apontadas como "fáceis" oi "difíceis".

Falaram também sobre o quanto são proibidas de sair tarde de casa, ou sair sozinhas, enquanto os meninos têm mais liberdade. Meninos e meninas discutiram o peso dos papeis e como são cobrados, elas para não serem masculinizadas, eles para não serem afeminados. Questão que em uma turma levou a discussão da homossexualidade e a emergência do preconceito por parte de alguns alunos e alunas.

Ao longo das atividades ficou claro que o debate sobre as relações de gênero é compreendido por alunas e alunos como importante na escola, mas fora o PIBID nenhuma das turmas tinha tido contato com essas discussões no ambiente escolar.

Quanto as/os pibidianas/os, declararam que discutir as relações de gênero foi de fundamental importância para sua formação. Pois em nenhuma disciplina obrigatória, tanto no curso de História, quanto de Biologia, as desigualdades de gênero presentes no ambiente escolar são discutidas. A pouca preparação dos docentes, para lidarem como essas relações no ambiente escolar, refletem também a deficiência da Universidade em proporcionar uma formação adequada. O PIBID enquanto programa de inovação tem aí, também, um papel fundamental ao ajudar docentes e discentes a construírem alternativas a essas dificuldades da formação.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A invenção do Falo**: Uma história do Gênero masculino (Nordeste 1920/1940). Maceió: Edições Catavento, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

ISBN: 978-85-61702-41-0

CHARTIER, Roger. *Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica).* **Cadernos Pagu** (4) – fazendo história das mulheres, Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, 1995, pp.40-42

FOUCAULT. Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

FURLAN, Cássia Cristina; FURLAN, Dalci Aparecida Bueno. *Gênero e sexualidade na formação de professores/as: a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica*. **Plures, Humanidades.** Ribeirão Preto, V.12 nº2, p. 306-326, jul-dez. 2011.

GONÇALVES, Esmeraldo Lopes. **Opara**: Formação histórica e social do Submédio São Francisco. Petrolina: Gráfica Francisca, 1997.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós -estruturalista: Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. 2000.

NEVES, Zanoni. **Rio São Francisco**: história, navegação e cultura. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

PUPO, Katia Regina. **Violência Moral no Interior da escola: Um estudo exploratório das representações do fenômeno sobre a perspectiva de gênero.** Dissertação (Mestrado em educação), São Paulo, USP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: **Revista Educação e Realidade**, 16(2): 5-22, 1990.

ISBN: 978-85-61702-41-0

NÍSIA FLORESTA E A EDUCAÇÃO FEMININA NO SÉCULO XIX

Jéssica Luana Fernandes
ges.sicaluana@hotmail.com

Shirley Targino Silva
Universidade Federal da Paraíba
shirleyzinhatargino@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar a trajetória de vida da escritora e educadora norte-rio-grandense Nísia Floresta, pensando nas contribuições no que diz respeito à educação e emancipação feminina. Tivemos o intuito de trazer à luz a história de mulheres que contribuíram para pensar a educação em nosso país, pensando no contexto de inserção de Nísia, o século XIX. Portanto, neste estudo, apresentamos Nísia, como uma figura relevante no contexto educacional do Brasil no século XIX. Nísia, foi educadora, escritora e diretora de um importante colégio feminino no Rio de Janeiro, destacando-se por sua militância em favor das mulheres, escravos e índios, como nos mostra o seu poema "A lagrima de um Caeté". Deste modo, apresentamos neste estudo pequenos traços biográficos de Nísia Floresta, sua vida e algumas de suas importantes publicações. Tivemos como aporte a perspectiva teórico-metodológica da Nova História Cultural, o que permitiu lançar nosso olhar para a história das mulheres. Desta feita, a construção deste artigo está embasada nos estudos realizados pela pesquisadora Constância Lima Duarte. Por conseguinte, falando de conclusão, num sentido parcial, podemos dizer que Nísia Floresta ao defender o seu ideário de educação feminina em sua obra, Opúsculo Humanitário, pensando no contexto histórico, trouxe uma discussão avançada para época, uma vez que se enxergava a mulher apenas como filha, esposa e mãe, ao defender e clamar por uma educação feminina, como também de forma geral. A sua obra é uma denúncia do quadro educacional do Brasil na época.
Palavras-chave: Educação feminina, Mulher, Nísia Floresta.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Renovação historiográfica e a história das mulheres.

> A primeira história que gostaria de contar é a história das mulheres. Hoje em dia ela soa evidente. Uma história "sem as mulheres" parece impossível. Entretanto, isso não existia. (PERROT, 2007, p.13)

Iniciamos este texto com a epígrafe a acima, que trata-se de um trecho do livro *Minha História das Mulheres* da historiadora francesa Michelle Perrot, pois, gostaríamos de evidenciar que a história das mulheres por muito tempo esteve silenciada no campo historiográfico. De acordo com Perrot (2007), as mulheres estiveram confinadas ao silêncio, "As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato [...] Confinadas no silêncio de um mar abissal", (2007, 16). Entretanto, vale salientar, que, não só, as mulheres estiveram nos grupos dos marginalizados da história, há também, os negros, índios, homossexuais, e entre outros. Portanto, hoje, esta história é evidente, pois, a renovação historiográfica permite um olhar para a trajetória de homens e mulheres comuns e suas representações.

Isto posto, apresentamos neste artigo uma breve explanação sobre a educadora, escritora e poetisa Norte-rio-grandense Nísia Floresta Augusta Brasileira. Objetivamos apresentar a tese defendida pela educadora acerca da educação feminina, que está escrita em algumas de suas importantes obras[1].

Portanto, este trabalho está inserido no campo da Nova História Cultural, com a finalidade de dar visibilidade a história feita não somente pelos grandes nomes. Desta feita, temos o intuito de destacar a militância de Nísia Floresta em favor da educação feminina no Brasil do século XIX.

Podemos dizer que, hoje, a história das mulheres é campo sólido nas pesquisas acadêmicas, mas, que para estar consolidado foi e é necessário uma luta constante. Neste sentido, podemos destacar a Nova História Cultural junto à renovação historiográfica e o alargamento de objetos, "[...] vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las[2]". (BURKE, 1997, p. 126). Esta renovação permitiu enxergar a mulher como sujeito da história, nesta direção, Rachel Soihet (1998, p. 77), diz que

1 Usamos como base para este texto os livros Nísia Floresta e Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo, ambos escritos pela pesquisadora Constância Lima Duarte.

2 Sobre os novos objetos, destacam-se Pierre Nora e Jacques Le Goff em *Faire de l´histoíre*, de 1974, obra que traz uma coleção de três volumes intitulados de "Novos problemas", Novas abordagens" e "Novos objetos".

ISBN: 978-85-61702-41-0

"Some-se a esse processo a segunda vaga do feminismo [...]". Portanto, a inclusão da mulher neste cenário acompanha as campanhas do feminismo.

Destarte, este trabalho encontra-se dividido em duas partes, que são elas; história da educação: Nísia Floresta, vida e obra. Aqui, apresentamos de forma breve quem foi a educadora e escritora Nísia Floresta, e o seu contexto de inserção na história da educação brasileira. Em, a educação feminina defendida por Nísia Floresta, apresentamos o ideário de educação feminina por Nísia em uma de suas importantes obras, *Opúsculo Humanitário*. E, por fim trazemos as nossas considerações finais.

História da educaçao: Nísia Floresta, vida e obra.

Optamos por desenvolver este artigo com Nísia Floresta, por se tratar de uma mulher educadora que já no século XIX militava em favor da educação feminina no nosso país. Sendo considerada por muitos a percussora do feminismo no Brasil, Nísia não lutou apenas em favor dos direitos das mulheres, ela também escreveu muito em suas obras pelos direitos dos índios e escravos.

Nísia Floresta é um pseudônimo para Dionísia Gonçalves Pinto, nascida em Papari Rio Grande do Norte, em 1810. Nísia chegou a residir em Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e também na Europa, no Velho Mundo viajou por diversos países, como Portugal, Inglaterra, Alemanha, Grécia e Itália, porém fixou-se na França até a sua morte em 1885, em Rouen. No ano de 1954, o governo do Rio Grande Norte consegue trazer para o país e sua cidade natal que atualmente leva o seu nome, os seus restos mortais. Vale salientar, que não pretendo escrever detalhadamente a biografia de Nísia, e sim apresentar o seu pensamento, sua obra, que transita por diversas temáticas, feministas, indianistas, abolicionistas e nacionalistas. O pseudônimo Nísia Floresta Augusta Brasileira revela um pouco de sua personalidade, Nísia refere-se ao diminutivo de seu nome, Floresta é uma referência a comunidade rural onde nasceu, Augusta trata-se de uma homenagem ao seu companheiro Manuel Augusto de Faria Rocha, com quem chegou a ter três filhos, e por fim Brasileira, mais uma afirmação às suas posturas nacionalistas.

Em um período em que grande parte das mulheres viviam sob os moldes de uma sociedade patriarcal, Nísia já publicava seus textos na imprensa a defesa das mulheres, e chegou a dirigir um colégio para moças no Rio de Janeiro. Segundo Duarte (2010, p. 12), "Nísia deve ter sido uma das primeiras mulheres no Brasil a romper os limites do espaço privado e a publicar textos em jornais

ISBN: 978-85-61702-41-0

da chamada grande imprensa." Na imprensa pernambucana, precisamente no Jornal de Pernambuco, Nísia escreveu na coluna "Espelho das Brasileiras", onde publicou artigos acerca da condição feminina.

Autora de importantes obras que tratavam da emancipação da mulher por meio da educação, Nísia reivindicava e denunciava a situação das mulheres, índios e escravos. As importantes publicações que exprimem a síntese de seu pensamento, são as obras, *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* e *Opúsculo Humanitário*. O Livro "*Direitos das mulheres e injustiça dos homens*", foi publicado originalmente em 1832, algumas pessoas chegaram a afirmar que tratava-se de uma tradução livre do *"A Vindication of the rights of woman3",* da inglesa Mary Wollstonecraft. Em seu livro, Nísia fala acerca da injustiça sofrida pelas mulheres, e do direito à educação e ao trabalho, ela tece críticas ao pensamento dos homens, de que as mulheres são próprias à criação e aos cuidados dos filhos, ela exige que todas sejam consideradas inteligentes e merecedoras de respeito pela sociedade. Numa época em que a função social da mulher se restringia a maternidade e ao casamento, Nísia clama por direitos iguais à homens e mulheres. É questionado no livro a superioridade masculina, vejamos em trecho do seu livro, apresentado por Duarte (2010, p. 90):

> Nenhuma diferença existe entre a alma de um tolo e de um homem de espírito, ou de um ignorante e de um sábio, ou a de um menino de quatro anos e um homem de quarenta. Ora, como esta diferença não é maior entre as almas dos homens e a das mulheres, não se pode dizer que o corpo constitui alguma diferença real nas almas. Toda sua diferença, pois, vem da educação, do exercício e da impressão dos objetos externos, que nos cercam nas diversas circunstâncias da vida.

Conforme Duarte (2010, p. 12), "Nísia relaciona os preconceitos mais divulgados contra o sexo feminino, identifica suas origens na dominação portuguesa, e ainda desmitifica a ideia dominante da superioridade masculina". No livro, ainda se questiona porque considerar as ciências inúteis às mulheres. Por qual razão elas não podem ocupar cargos públicos, e postos de comandos, tais como: general, militar, administrando a justiça, ou mesmo ensinando nas Universidades, exercendo a medicina e entre outros cargos. Em suma, o texto

3 Uma Reivindicação pelos Direitos da Mulher, publicado no ano de 1792.

ISBN: 978-85-61702-41-0

apresentado nesta obra, tratava de uma reivindicação no que se refere à igualdade de gênero, e a participação social da mulher, o texto evidencia a injustiça sofrida pelas mulheres.

Enquanto educadora, Nísia, foi dona e professora do Colégio Augusto[4], fundado no ano de 1838, localizado no Rio de Janeiro. Tratava-se de um colégio voltado para a educação feminina, marcado por avanços pedagógicos, pois tinha uma prática pedagógica que era reservada ao ensino dos homens. A inclusão de disciplinas, como latim, francês, italiano, inglês, estudo de geografia, história e entre outros. Desta forma, segundo Duarte (2010), houveram muitas críticas ao trabalho desenvolvido no colégio Augusto, pois, consideravam desnecessário o ensinar para as mulheres algo que não fosse relacionado ao universo doméstico e feminino. "A valorização da "educação da agulha" em detrimento da instrução era um fato tão aceito como sendo o mais correto, que não faltou quem criticasse o colégio de Nísia Floresta por incluir disciplinas consideradas supérfluas para a formação das meninas", (DUARTE, 2010, p. 17). Sob este entendimento, Argumentavam que, não era necessário oferecer à mulher um tipo de educação que era igualmente oferecida aos homens, pois homens e mulheres exerciam papéis sociais distintos. Entretanto, não tratava-se a apenas de críticas tecidas ao seu Colégio, Nísia, também chegou a ser alvo de comentários caluniosos à sua vida pessoal.

> Esta escola, segundo depoimento de todos os que sobre ela escreveram, trouxe avanços consideráveis para a educação de seu tempo. E, entre as inovações aí reconhecidas, costumam ser lembradas o ensino do latim, do francês, do italiano e do inglês, bem como respectivas gramáticas e literaturas; o estudo da geografia e da história do país; a prática da educação física; e a limitação do número de alunas por turma como forma de garantir a qualidade do ensino. (DUARTE, 2010, p. 17).

Portanto, o modelo de educação vigente no Colégio Augusto, pode ser considerado inovador, pois tratava-se de uma prática pedagógica equivalente aos colégios masculinos pertencentes à corte.

Para que se compreenda melhor o pioneirismo de Nísia enquanto educadora, se faz necessário que conheçamos o contexto histórico do Brasil colônia,

4 O nome do colégio é uma homenagem ao companheiro Manuel Augusto de Faria Rocha.

ISBN: 978-85-61702-41-0

em que havia pouquíssimas escolas, e as que ali existiam eram insuficientes para a demanda da população. Vale salientar que, o Colégio Augusto funcionou por dezessete anos, mesmo sem estar sob a direção de Nísia que partiu para a Europa e não mais voltou a residir no país, esteve somente por breves passagens.

A educação feminina defendida por Nísia Floresta

Em toda a sua obra, Nísia, clama por uma educação no Brasil, entretanto, é em *Opúsculo Humanitário*[5], de 1853, que encontramos a tese de Nísia Floresta sobre a educação das mulheres, mas também fala da educação de uma forma geral. Para Duarte (2010, p. 31, grifos da autora) "Enquanto do *Direito das Mulheres* a autora rejeitava a ideia de uma revolução radical nos costumes, no *Opúsculo Humanitário* será diferente, e ela expressa o desejo de uma completa transformação no sistema educacional". Inicialmente, Nísia traz comentários de várias partes do mundo, da condição feminina nestas localidades, para logo após falar da mulher no Brasil. Ela fala da mulher europeia, sua utilidade para sociedade, sua posição como membro dela, em contraste a mulher brasileira que vivia um atraso, questionando assim o lugar ocupado pela mulher.

> Copiemos antes de tudo a educação que naqueles países se dá à mocidade. Imitemos principalmente os ingleses no respeito à religião e à lei, os alemães no hábito de pensar e no empenho de elevarem-se acima de todos os povos pelo estudo e pela reflexão, os franceses em seu espírito inventor, e em suas generosas inspirações civilizadoras: a todos, no gosto pelo trabalho e no desejo sempre progressivo de engrandecerem-se por seu engenho e atividade. (FLORESTA, 1989, p. 109).

Ainda assim, Floresta diz que há muito à se aperfeiçoar nestas nações, em relação à educação. Nísia faz uma denúncia à condição da mulher na sociedade brasileira, que não tinha uma educação que propiciasse o desenvolvimento de seu intelecto, as poucas que recebiam educação, estava voltado unicamente para o universo doméstico e a maternidade. Era praticamente o

5 O livro reúne uma série de artigos que já haviam sidos publicados anteriormente em jornais. O título do livro faz uma referência aos Opúsculos de Auguste Comte, filósofo francês que também influenciou o pensamento de Nísia Floresta.

ISBN: 978-85-61702-41-0

mesmo pensamento do Brasil Colônia, onde "[...] a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, marido e os filhos ... tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever". (RIBEIRO, 2011, p. 79).

Para Nísia, muitos dos atrasos eram uma herança da colonização portuguesa, e clama por uma educação melhor, chama aos brasileiros para entrarem nesta luta e reverter o quadro educacional do país, para ela o futuro da sociedade está na educação. Em Opúsculo, encontramos o desejo de Nísia de que o Brasil seja mais progressista, e levanta a bandeira da educação feminina. Mais uma vez, ela expressa o seu amor pela pátria, no entanto chama atenção para o atraso cultural, o quadro educacional e o desinteresse dos governantes para com esta situação. "Chega inclusive a afirmar que não poderá haver no Brasil uma boa educação da mocidade enquanto "o sistema de nossa educação, quer doméstica, quer pública não for radicalmente reformado".

Desta forma, ela passa a descrever com números oficiais o quadro educacional brasileiro daquela época. Por fim, em seu livro ela apresenta o seu ideário de educação feminina, e é ai que se percebe as influências desta educadora.

Conforme Duarte (2010), de um lado estava o pensamento liberal progressista e de outro o conservadorismo do catolicismo. Ainda há que lembrar a sua aproximação com a filosofia de positivista de Auguste Comte, Nísia acabou limitando o universo feminino, quando diz que o ideal de educação das meninas é aquele oferecido no lar, com a orientação materna.

> Uma mãe bem educada e suficientemente instruída para dirigir a educação de sua filha obterá sempre maiores vantagens, aplicando-se com terna solicitude a inspirar-lhe como emoção o sentimento da própria dignidade, que qualquer diretora não conseguiria obter de suas educandas. (FLORESTA, 1989, p. 91).

No entanto, Segundo Duarte (2010), esta adesão a filosofia positivista foi um tanto superficial. "Um passeio no Jardim de Luxemburgo" é o único que contém referências explícitas à doutrina positivista, por valorizar a função social da mulher, e expressões elogiosas ao filósofo Auguste Comte, justamente por tê-la concebido" (DUARTE, 2006, p. 31). Não podemos afirmar, que se tratava mesmo de uma limitação, uma vez que, se considerarmos o contexto de escritura de seu texto, em um Brasil que vivia sob os moldes de uma sociedade patriarcal, e muito subordinado à Portugal, poucos mulheres eram letradas, e não

ISBN: 978-85-61702-41-0

havia educação suficiente para a população, era mesmo muito insipiente, então, clamar por uma educação feminina, pode sim, ser considerado um avanço significativo. Entretanto, vale salientar que, Nísia, não falou apenas da mulher de classe alta, suas inquietações também eram atribuídas à todas as brasileiras, as escravas, as indígenas, trabalhadoras e desfavorecidas economicamente.

> É, portanto, em favor de todas as mulheres brasileiras que escrevemos, é a sua geral prosperidade o alvo de nossos anelos, quando os elementos dessa prosperidade se acham ainda tão confusamente marulhados no labirinto de inveterados costumes e arriscadas inovações (FLORESTA, 1989, p. 130).

Desta forma, mesmo sob esta "delimitação" da educação feminina, pode-se dizer que Nísia muito contribuiu para o avanço da educação feminina, ela fez parte de um grupo pequeno de mulheres letradas no século XIX, que militou em favor da emancipação feminina por meio da educação.

Sua tese está registrada em suas obras, publicadas em quatro idiomas, português, francês, italiano e inglês. Expressa-se o seu desejo de mudança, reverter o quadro educacional do país, o seu pensamento acerca da condição feminina, negros e índios do Brasil. Foram escritos sob as mais variadas formas, livros, ensaios, coluna de jornais, poemas, além de exprimir seu pensamento por meio do seu método pedagógico enquanto educadora.

Considerações finais

Este artigo foi escrito com intuito de apresentar a trajetória de militância da educadora e escritora norte-rio-grandense Nísia Floresta, em favor de uma educação para as mulheres, pois, acreditamos que a referida educadora possui relevância para pensarmos a história das mulheres nos espaços públicos no Brasil, uma vez, que ela é apontada por alguns pesquisadores como a pioneira do feminismo no país. Assim, como também, é de grande relevância pensarmos a sua inserção na história da educação do Brasil, enquanto educadora.

Desta feita, ressaltamos que escrever sobre a trajetória de Nísia Floresta, é uma forma de sair do silencio, que por muito, nós, como mulheres estivemos imersas, como nos apontou Michelle Perrot. É, ainda, reconhecer que toda e qualquer trajetória do indivíduo possui história.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Percebemos que Nísia, foi, sim, uma mulher à frente do seu tempo, se considerarmos o seu contexto histórico. E, mesmo quando o seu ideário de educação feminina pareceu ser limitado, por ele estar ancorado no espaço doméstico junto à figura da materna, Nísia, muito contribui para pensar a educação feminina numa época em que poucas mulheres eram letradas, ela conseguiu seu espaço como educadora e escritora. Sua obra, Opúsculo Humanitário, pode ser considerada como uma denúncia do quadro educacional na época, e clamor pela educação emancipação feminina. Portanto, pensar na militância de Nísia, é pensar no seu legado pela emancipação feminina e pela história da educação brasileira.

Referências

BURKE, Peter. *A escola dos Annales 1929 – 1989*: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta*. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

_____. *Nísia Floresta: uma mulher à frente de seu tempo*. Brasília: Mercado Cultural, 2006.

FLORESTA, Nísia. *Opúsculo Humanitário*. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26728. Acesso em 04 de Jun. de 2015 às 10:25.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de Faria. VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2011. p. 79-94.

SOIHET, Rachel. *História das mulheres e história de gênero um depoimento*. Cadernos pagu, 1998, p. 77-87. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51201. Acesso em 20 de out de 2015 às 13:20.

ISBN: 978-85-61702-41-0

GÊNERO E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO/A PROFESSOR/A

Josenilda Rodrigues de Lima
josylima20@hotmail.com

Elvira Simões Barretto
Universidade Federal de Alagoas
elvirasbarretto@gmail.com

Resumo: O artigo é resultado de uma pesquisa sobre os componentes curriculares da formação acadêmica do/a professor/a. A pesquisa procurou descobrir se as questões de gênero compõem os eixos de formação docente na Universidade Federal de Alagoas, tendo em vista que os docentes também contribuem para a perpetuação dos preconceitos e discriminações no ambiente escolar. No processo de investigação, foi analisada também a atuação do currículo oculto no ambiente escolar, bem como os fundamentos que sustentam a sociedade patriarcal, na qual se desenvolveram as relações de gênero e as desigualdades sociais.
Palavras-chave: Gênero, formação profissional, prática docente.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

No ano de 2015 ocorreu a aprovação dos Planos municipais e estaduais de Educação 2015-2025. Seria, então, uma ótima oportunidade para se institucionalizar um discurso que conseguisse erradicar o problema da violência contra mulheres, inserindo a discussão sobre gênero nos referidos Planos. Entretanto, durante o processo de aprovação desses planos, percebeu-se, em todos os estados e municípios, uma forte pressão para que fossem retirados dos textos quaisquer termos que se referissem à discussão de gênero no âmbito escolar.

A pressão foi feita por bancadas religiosas nas câmaras e assembleias legislativas, com respaldo das igrejas católicas e evangélicas e outros conservadores por entenderam gênero como uma "ideologia" que tenta deturpar os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo tradicional de família (BRITTO; REIS, 2015). Entretanto, esse modelo de família defendido por eles nem sempre existiu, ele vem da junção do patriarcado com o capitalismo e privilegia os seres do sexo masculino. É a partir desse modelo que surgem as diversas formas de violência, pois os homens incorporam a ideia de que as mulheres são suas propriedades e, por isso devem dominá-las em tudo, provocando, inclusive a morte delas.

A discussão sobre gênero é uma importante ferramenta no combate à violência contra mulheres e contra todo tipo de preconceito e discriminação. Contudo, diante do cenário de resistência a essa discussão, questiona-se qual o posicionamento da escola e do professor, pois a atuação do/a docente em sala de aula e em todo o ambiente escolar é fundamental para desconstruir preconceitos e discriminações.

Essas discussões têm sido realizadas em cursos de aperfeiçoamento e/ou especializações com professores/as, como é o caso da Especialização Gênero e Diversidade na Escola, ofertado pela Universidade Federal de Alagoas. Esse curso é um projeto desenvolvido pelo Núcleo Temático Mulher e Cidadania, contando com

> [...] a parceria da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, com o Ministério de Educação, com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, com a Secretaria de Educação a Distância, com a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial e com o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CERQUEIRA, 2015. p. 195).

ISBN: 978-85-61702-41-0

No entanto, o contato com professores durante os encontros das aulas presenciais dessa especialização, assim como os textos lidos e discutidos durante o curso, possibilitou o questionamento sobre os conteúdos abordados na formação acadêmica do/a professor/a ainda durante a graduação. A troca de experiência nos grupos, durante as aulas presenciais, evidenciou que o corpo docente também contribui significativamente para a perpetuação do preconceito e da discriminação no ambiente escolar. Diante disso, questionou-se se a discussão sobre gênero e diversidade compõe o eixo da formação pedagógica do/a professor/a, tendo em vista a necessidade dessa discussão durante o processo educativo.

Com base nesses questionamentos, foi desenvolvida uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), do Campus A. C. Simões. Procurou-se identificar se há disciplinas que abordem questões de gênero e diversidade étnico-racial no processo de formação dos graduandos em licenciatura desta Universidade. Foram analisados 25 projetos pedagógicos, sendo 7 de cursos da modalidade à distância. Para a análise dos dados colhidos, utilizou-se de autores/as como Lima (2015); Lessa (2012); Teixeira e Magnabosco (2010); Carrara (2009); Arroyo (2013); entre outros.

Gênero e os fundamentos da sociedade patriarcal

O termo gênero tem relação direta com o surgimento dos movimentos feministas e de mulheres que, no final do século XIX e início do XX, insatisfeitas com as desigualdades existentes na sociedade entre homens e mulheres (como diferenças salariais, violência doméstica, trabalho doméstico não-remunerado, entre outras.), passaram a questionar as determinações consideradas "naturais" da conduta feminina e masculina nas relações sociais. Contudo, o termo só passou a ser utilizado pelas ciências sociais e pelos movimentos em meados do século XX, após a publicação, em 1949, da obra "O Segundo Sexo", da filósofa francesa Simone de Bouvoir. É dessa obra que vem a frase "não se nasce mulher, torna-se mulher". Com esta frase, a filósofa mostrou que as relações sociais são construídas pela sociedade e, portanto, não são naturais.

Desde os brinquedos e as brincadeiras na infância até a escolha profissional na fase adulta, os seres humanos são ensinados a se comportar de acordo com os estereótipos destinados a cada sexo. Enquanto os meninos ganham brinquedos que lembram o espaço público, como carros, bolas e ferramentas de

ISBN: 978-85-61702-41-0

construção, as meninas ganham brinquedos que lembram o espaço doméstico e o cuidado com o outro, como bonecas, fogões e panelinhas. As pessoas são moldadas desde a infância para desempenharem os papéis de gênero na sociedade, gerando opressões para ambos os sexos, entretanto tende a predominar uma educação para que os homens sejam dominadores e as mulheres subalternas a eles. Isso influencia decisivamente nas ocupações laborais, pois os homens historicamente têm ocupado profissões das áreas das exatas e as mulheres nas áreas das humanas, já que, para elas, essas áreas lembram os papéis que costumam desempenhar no ambiente doméstico, cuidando de todos/as.

A maneira de ser homem ou ser mulher, portanto, é um aprendizado sociocultural e varia de acordo com cada cultura. Gênero, então, é uma construção social que, ao longo dos séculos, tem privilegiado os seres do sexo masculino. Na realidade, Teixeira e Magnabosco (2010, p. 25), baseadas em Joan Scott, afirmam que gênero é a "primeira forma de dar sentido às relações de poder".

> O poder ou as relações de poder são uma correlação de forças desequilibradas, heterogêneas, instáveis e tensas, que vão se estabelecendo a partir de diversos pontos e em meio a relações desiguais (FOUCALT apud TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2010, p. 25).

Isso é exatamente o que tem se estabelecido entre homens e mulheres na sociedade ao longo dos séculos. Existe uma hierarquia de poder onde os homens dominam e tudo relacionado ao sexo masculino possui aspecto positivo, enquanto que as mulheres e tudo relacionado ao sexo feminino possuem aspecto inferior, negativo. Essas relações de poder baseadas no gênero nasceram com a ideologia patriarcal, a qual colocou em lados opostos homens e mulheres. Lessa (2012) discorre sobre os fundamentos dessas relações ao explicar que elas se estabeleceram a partir do desenvolvimento das forças produtivas e, consequentemente, do surgimento da propriedade privada. Vamos então refletir um pouco sobre esses fundamentos.

Ao sair do Modo de Produção primitivo, cuja sociedade era comunal e a sobrevivência humana dependia do trabalho de coleta e da cooperação de todos, os seres humanos passaram a dominar as leis da natureza, descobrindo a pecuária e a agricultura. A partir disso, "pela primeira vez os indivíduos que trabalham produzem mais do que necessitam para sobreviver" (LESSA, 2012, p. 21). O excedente de produção se acumula e a sociedade, antes comunal, agora se divide em classes sociais, com uns acumulando mais que outros, pois

ISBN: 978-85-61702-41-0

uma classe passa a explorar o trabalho alheio para acumular ainda mais. Essa riqueza produzida, não é mais dividida entre todos, mas torna-se propriedade privada daqueles que desenvolvem o trabalho intelectual para explorar o trabalho manual da classe trabalhadora, a qual é responsável pela produção material.

Nas sociedades comunais, os indivíduos do sexo masculino ficavam responsáveis pelas atividades mais perigosas, tendo em vista que as mulheres eram importantes para a reprodução da espécie, por isso suas vidas eram poupadas, ocupando-se de atividades menos perigosas, ligadas à reprodução biológica, como alimentação e cuidados com os outros (LESSA, 2012). Entretanto, essas atividades realizadas pelas mulheres não produzem riqueza material, nem tampouco propriedade privada, por isso, a riqueza acumulada com a exploração do homem pelo homem será dos indivíduos do sexo masculino, pois são eles quem irá desenvolver atividades geradoras de lucro. Para que essa riqueza não fosse dividida com outros, a mulher e os filhos também passaram a compor a propriedade privada do indivíduo detentor da riqueza, a qual seria repassada apenas aos seus herdeiros legítimos.

Desta forma, com a propriedade privada surge também a constituição familiar tal como a conhecemos hoje. A família deixa de ser comunal, pois "se desloca do coletivo e se constitui em núcleo privado: essa nova forma de organização de família é a família monogâmica ou família nuclear" (LESSA, 2012, p. 26). Nessa nova configuração, o trabalho feminino torna-se desvalorizado, sendo utilizado para servir ao homem, considerado agora o senhor do lar, responsável por prover os meios de subsistência da família. Nas palavras de Engels: "o trabalho doméstico das mulheres perdia agora sua importância, comparado ao trabalho produtivo do homem; este trabalho passou a ser tudo; aquele, uma insignificante contribuição" (ENGELS apud LESSA, 2012, p. 28). Portanto, "a família, tal como hoje a conhecemos, não surge como resultado do amor entre os indivíduos. Surge como a propriedade patriarcal de tudo o que é doméstico" (LESSA, 2012, p. 31).

A divisão do trabalho baseada no sexo retirou a mulher da vida coletiva e a isolou no interior do lar para cuidar dos filhos e do marido (LESSA, 2012, p. 33), enquanto os homens podiam pensar e decidir sobre os destinos da humanidade. Como em qualquer relação de dominação-subordinação, esse processo foi violento, pois a mulher tornou-se propriedade masculina (inicialmente do pai e depois do marido, na vida adulta), tendo sua vida, sexualidade e fecundidade controlada para garantir que os herdeiros do patriarca fossem legítimos. Contudo, apesar de essas relações serem mais confortáveis para os indivíduos

ISBN: 978-85-61702-41-0

do sexo masculino, Lessa (2012, p. 32) ressalta que eles também são vítimas das alienações desse processo, pois a sexualidade deles passou a ser "dissociada de qualquer relação afetiva", agindo quase como animais, sendo-lhes proibidas todas e quaisquer expressões de sentimentos como ternura, carinho e sensibilidade.

Tendo posto isso, torna-se necessário discorrer um pouco sobre como essas relações são apresentadas no ambiente escolar, quais as consequências sociais na vida de homens e mulheres e qual o posicionamento da escola e do/a professor/a no enfretamento dessa realidade.

Gênero nas escolas: a formação e a prática profissional docente em questão

As relações de poder são apresentadas como se fossem naturais, sendo transmitidas em todas as instituições sociais, como a família, a escola e outras. A sociedade reproduz a ideologia patriarcal com os estereótipos androcêntricos, intensificando as desigualdades de gênero e, de forma muito sutil, através de jogos, brinquedos, brincadeiras, gestos, palavras e práticas rotineiras, vai-se moldando a subjetividade do indivíduo de acordo com os padrões estabelecidos para cada sexo, ensinando-se o que é ser homem e o que é ser mulher. Na escola, esses padrões se apresentam na forma de currículo oculto, o qual, segundo Carrara (2009, p. 27), é apreendido por meninos e meninas ainda antes de chegarem à fase escolar, através da família e de outros grupos da sociedade. A linguagem e o discurso são ferramentas importantíssimas desse processo, pois "institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pela ocultação do feminino [o dito no não-dito], mas também pelas objetivações diferenciadas que são atribuídas aos sujeitos" (CARRARA, 2009, p. 48). Desta forma,

> O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA apud LIMA, 2015, p. 20).

Constitui-se em exemplo desse currículo oculto a divisão de tarefas em sala de aula baseada no sexo dos/as alunos/as: enquanto as meninas são responsáveis pela limpeza da sala, os meninos carregam objetos pesados. Os meninos, considerados naturalmente agressivos e rebeldes, são estimulados a extrapolarem

ISBN: 978-85-61702-41-0

seus limites, podendo inclusive errar e desenvolver atividades coletivas no espaço público, enquanto às meninas não é permitido o erro, devendo limitar-se a espaços privados e às atividades vinculadas ao cuidado com os outros (LIMA, 2015, p. 25).

Carrara (2009, p. 27) ressalta a necessidade de educadores e educadoras identificarem o currículo oculto para que a escola não seja reprodutora e não contribua com o aumento das discriminações e preconceitos existentes na sociedade contra mulheres e contra todos aqueles que não seguem o padrão heteronormativo. Apesar de a escola ser influenciada pela sociedade, ela se constitui como o lugar estratégico para a construção de conhecimentos críticos, podendo reproduzir ou transformar as desigualdades sociais. Contudo, Lima (2015, p. 21) afirma que o currículo oculto é "atuante sobretudo pela prática e postura de docentes para com alunos e alunas", pois com sua forma estereotipada de ver o mundo, os/as professores/as reproduzem as discriminações e os preconceitos, inclusive quando se recusam a condenar comportamentos negativos dos meninos, permitindo que continuem a repeti-los.

Diante dessa constatação, "lutar contra os preconceitos de alunas e alunos torna-se difícil se a/o professora/or tem atitudes discriminatórias" (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2010, p. 54). Não há como se discutir gênero e diversidade na escola com os/as alunos/as se o corpo docente se recusa a aceitar essa discussão. Percebe-se, então a necessidade de desenvolver essa reflexão durante o processo de formação acadêmica de professores e professoras. Não basta proporcionar essa reflexão com docentes apenas em um curso de especialização e/ou aperfeiçoamento. Ela deve estar presente na formação do/a professor/a antes de ele/ela começar a atuar. A/o docente precisa chegar à sala de aula com a consciência de que essa discussão é necessária para se construir um mundo sem desigualdades. Ao perceber essa necessidade, investigou-se a grade curricular de formação de professores/as na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), do Campus A. C. Simões, para identificar se as questões de gênero e/ou diversidade compõem sua formação. Como resultado da investigação foram obtidos os dados esquematizados no quadro 1.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Quadro 1 – Disciplinas que retratam gênero e/ou diversidade na matriz curricular dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Nº	CURSO DE LICENCIATURA	ANO DO PROJETO PEDAGÓGICO	DISCIPLINA QUE RETRATEM GÊNERO E/OU DIVERSIDADE
01	Biologia	2005	1 – Profissão docente (obrigatória)
02	Ciências Sociais	2013	1 – Profissão docente (obrigatória); 2 – História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (obrigatória); 3 – Antropologia e Culturas Populares (eletiva); 4 – Estudos de Gênero e Sexualidade (eletiva); 5 – Etnologia Indígena (eletiva);
03	Dança	2006	1 – Profissão docente (obrigatória)
04	Educação Física	2006	1 – Profissão docente (obrigatória); 2 – Cultura e Educação Indígena (eletiva).
05	Filosofia	2006	1 – Profissão Docente (obrigatória)
06	Física	-----	1 – Profissão docente (obrigatória)
07	Física EAD	2012	1 – Profissão docente (obrigatória) 2 – História afro-brasileira e Africana na Educação Brasileira (Obrigatória)
08	Geografia	2011	1 – Profissão docente (obrigatória); 2 – Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (obrigatória).
09	Geografia EAD	2010	1 – Profissão docente (obrigatória).
10	História	2015	1 – Profissão docente (obrigatória) 2 – História da África (obrigatória) 3 – História Indígena (obrigatória) 4 – Tópicos especiais em Cultura afro-brasileira (eletiva) 4 – Tópicos especiais em história da África (eletiva) 5 – Tópicos especiais em história do Brasil 1 (eletiva)
11	Letras Português	2007	1 – Profissão docente (obrigatória)
12	Letras Português EAD	2012	1 – Profissão docente (obrigatória) 2 – História e cultura afro-brasileira e indígena (obrigatória)
13	Letras Inglês	2007	1 – Profissão docente (obrigatória)
14	Letras Inglês EAD	2012	1 – Profissão docente (obrigatória) 2 – História e cultura afro-brasileira e indígena (obrigatória)
15	Letras Espanhol	2007	1 – Profissão docente (obrigatória)
16	Letras Espanhol EAD	2012	1 – Profissão Docente (obrigatória) 2 – História e cultura afro-brasileira e indígena (obrigatória)
17	Letras Francês	2007	1 – Profissão docente (obrigatória)
18	Letras LIBRAS	2014	1 – Profissão docente (obrigatória) 2 – História e cultura afro-brasileira e indígena (obrigatória)
19	Matemática	2006	1 – Profissão docente (obrigatória)
20	Matemática EAD	2012	1 – Profissão docente (obrigatória) 2 – História afro-brasileira e africana na educação brasileira (obrigatória)
21	Música	2006	1 – Profissão docente (obrigatória)
22	Pedagogia	2006	1 – Profissão docente (obrigatória); 2 – Fundamentos antropológicos da educação (obrigatória) 3 – Educação especial (obrigatória) 4 – Educação e Gênero (eletiva) 5 – Educação e diversidade étnico-racial (eletiva)
23	Pedagogia EAD	2006	1 – Profissão docente (obrigatória); 2 – Fundamentos antropológicos da educação (obrigatória) 3 – Educação especial (obrigatória) 4 – Educação e Gênero (eletiva) 5 – Educação e diversidade étnico-racial (eletiva)
24	Química	2007	1 – Profissão docente (obrigatória)
25	Teatro	2006	1 – Profissão docente (obrigatória) 2 – Antropologia da arte (obrigatória)

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFAL (Campus A.C. Simões), 2016.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Foram analisadas as ementas, assim como as matrizes curriculares de todos os cursos de licenciatura, tanto presenciais quanto na modalidade à distância, da Universidade Federal de Alagoas, do Campus A. C. Simões. Identificou-se que, no eixo de formação pedagógica, as questões de gênero são abordadas, de forma muito superficial, na disciplina "Profissão Docente", conforme mostra abaixo o texto da ementa dessa disciplina.

> Ementa: A constituição histórica do trabalho docente. A natureza do trabalho docente. Trabalho docente e *relações de gênero*. A autonomia do trabalho docente. A proletarização do trabalho docente. Papel do Estado e a profissão docente. A formação e a ação política do docente no Brasil. A escola como "locus" do trabalho docente. Profissão docente e legislação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2015, p. 86, grifo nosso).

Os únicos cursos que possuem disciplinas que abordam, exclusivamente, a discussão sobre gênero, são os cursos de Pedagogia e Ciências Sociais. No curso de Pedagogia a temática gênero é discutida na disciplina "Educação e Gênero" e no curso de Ciências Sociais a discussão acontece na disciplina "Estudos de Gênero e Sexualidade". Entretanto, essas disciplinas citadas são eletivas, deixando a critério do/a aluno/a escolher cursá-la ou escolher outra, já que ela não compõe a grade curricular obrigatória. Desta forma, o/a aluno/a de licenciatura poderá sair da graduação sem ter estudado sobre gênero.

Observou-se também que, no aspecto diversidade, existem disciplinas que abordam questões étnico-raciais como a disciplina "História e cultura afro-brasileira e indígena", a qual faz parte da grade curricular obrigatória, compondo o eixo de formação pedagógica. Essa temática passou a ser abordada após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, a qual foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu também a história e a cultura indígena no currículo escolar. Essa lei só estabelece o que estava previsto no artigo 242, § 1º da Constituição Federal, o qual diz que "o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro". Essa previsão na Carta Magna e a promulgação da citada Lei são resultados das intensas lutas dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, que reivindicavam políticas públicas para romper com o histórico de preconceitos e discriminações. Portanto, esse conhecimento sobre a diversidade étnico-racial presente no currículo escolar surgiu a partir da experiência dos movimentos, confirmando as considerações de Arroyo (2013, p. 151) ao destacar que,

ISBN: 978-85-61702-41-0

> na medida em que os coletivos segregados em nossa história como sujeitos irracionais, inferiores se afirmam presentes em lutas por direitos, pela igualdade e equidade em todos os espaços sociais, os territórios do conhecimento serão pressionados para deixar de ignorá-los e passar a reconhecê-los como sujeitos de experiências e de conhecimentos.

A categoria gênero também surgiu da experiência dos movimentos sociais, particularmente do movimento feminista e de mulheres que lutavam por reconhecimento de direitos e tratamento igual, e tem pressionado os territórios de conhecimento para reconhecê-la como conhecimento legítimo. Entretanto, ao analisar a grade curricular da formação do/a professor/a na UFAL, percebe-se que essa categoria não está presente na formação docente, pois é muito mais fácil discutir sobre relações étnico-raciais que discutir sobre relações de gênero.

Tomando como base Arroyo (2013), compreende-se que o currículo escolar é um território em constante disputa, servindo para "proteger conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos" (ARROYO, 2013, p. 17). A aprovação dos planos de educação em 2015 evidenciou essa disputa, com os grupos conservadores tornando a categoria gênero como algo a ser energicamente combatido por toda a sociedade, sendo considerada como um conhecimento ilegítimo. Isso não seria diferente em relação à formação acadêmica do/a professor/a, por isso só se abordam conhecimentos considerados legítimos.

Conhecimento é poder e, conforme mencionado anteriormente, as relações de gênero expressam uma das formas de exercício de poder, em sintonia com a lógica da ordem capitalista moderna, regida pelo princípio da exploração que, para se manter, cultiva a reprodução de relações de dominação entre sujeitos sociais. Por isso, a sociedade conservadora/tradicional tenta com todos os meios manter as estruturas que sustentam esse sistema e suas relações desiguais de poder. Isso justifica o fato de tanto embate para se discutir a categoria gênero, pois ela desmistifica as relações desiguais, mostrando que foram construídas socialmente, não sendo naturais. Discutir gênero significa quebrar com as estruturas que ainda mantém essas relações sociais.

Voltando aos conceitos de Lessa (2012, p. 34) sobre a família monogâmica, vale destacar a ênfase do autor ao afirmar que "desde muito cedo vamos sendo adestrados para o papel feminino e o papel masculino, para o papel de membros da classe dominante ou dos trabalhadores". Os seres humanos aprendem

ISBN: 978-85-61702-41-0

ainda na infância, quais são os lugares ocupados por cada membro da sociedade de acordo com a classe social a qual pertence. As crianças de famílias da classe dominante, por exemplo, apreendem qual é a situação social delas em relação à situação social dos empregados da casa, entendendo que existem aqueles que dominam e aqueles que são dominados, aqueles que servem e aqueles que são servidos.

Portanto, a "família monogâmica é imprescindível à sociedade de classes" (LESSA, 2012, p. 35), pois ela é responsável pela estrutura de sociedade baseada na divisão de classes sociais, onde uns dominam e outros são dominados. Deve ser por isso que é muito mais fácil discutir relações étnico-raciais de que discutir relações de gênero, pois permitir essa discussão significa problematizar as bases que sustentam a divisão da sociedade em classes sociais, em dominantes e dominados. Significa mostrar as desigualdades decorrentes dessa estrutura de sociedade, o que prejudicará a situação confortável da classe dominante, possibilitando a discussão sobre outro tipo de sociabilidade que privilegie a igualdade entre os seres humanos.

Conclusão

A escola é o "nicho de relações de poder" (ARAÚJO; SANTOS, 2013, p. 208). Ela não apenas transmite conhecimentos, mas também pode construí-los e, nesse processo de construção, pode desconstruir as bases que fundamentam essas relações de poder. Ela é "um dos lugares estratégicos para a intervenção social baseada no objetivo de superação das desigualdades" (CARRARA, 2009, p. 190). Desconstruir o currículo oculto, portanto, deve ser uma luta contínua e significa dá visibilidade aos sujeitos que foram historicamente ocultados na sociedade e, principalmente no currículo escolar, como os negros, indígenas, homossexuais, mulheres, entre outros. É por isso que o currículo escolar é um "território em disputa".

A luta se torna ainda maior porque os/as próprios/as docentes contribuem para que a discriminação e o preconceito continuem presentes na sociedade, principalmente no ambiente escolar. Ter uma especialização que aborde essa temática já é um grande passo, mas não é suficiente, pois não são todos que querem discutir sobre isso, por ser um terreno arenoso. Contudo, as violências e sofrimentos decorrentes da sociabilidade baseada no patriarcalismo são evidentes e continuarão existindo e a forma de erradicar é discutir com clareza sobre os fundamentos da sociedade, através da abordagem sobre gênero. Desta

ISBN: 978-85-61702-41-0

forma, a abordagem deve está presente no currículo de formação acadêmica do/a professor/a, deve fazer parte do conteúdo obrigatório no eixo pedagógico.

Faz-se necessário discutir esses assuntos com toda a sociedade, inclusive com professores/as, alunos/as e seus responsáveis, para mostrar que as relações de gênero não são naturais e que o rompimento com as relações desiguais presentes na sociedade será possível quando todos entenderem que foram construídas historicamente e, portanto podem ser modificadas, podem ser construídas relações baseadas na igualdade de gênero entre homens e mulheres.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa.** 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRITTO, Patrícia; REIS, Lucas. **Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem 'ideologia de gênero'**. São Paulo: Folha, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de--educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2015.

CARRARA, Sérgio et. al. (orgs). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais: Caderno de atividades. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, 2009.

CERQUEIRA, Edvânia Lima de. Experiência de discutir os gêneros textuais no curso aperfeiçoamento gênero e diversidade na escola II na condição de tutora. In: BARRETTO, Elvira Simões; OLIVEIRA, Maria Aparecida Batista de. (Orgs). **Gênero e diversidade na escola:** descortinando opressões. Maceió: Edufal, 2015. p. 195-202.

LESSA, Sérgio. **Abaixo à família monogâmica!** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, Nádia Regina Loureiro de Barros. Gênero na escola: linguagem, currículo oculto e seus efeitos no cotidiano escolar. In: BARRETTO, Elvira Simões; OLIVEIRA, Maria Aparecida Batista de. (Orgs). **Gênero e diversidade na escola:** descortinando opressões. Maceió: Edufal, 2015. p. 15-30.

ISBN: 978-85-61702-41-0

TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e diversidade:** formação de educadores/as. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOF, 2010. (Série Cadernos da Diversidade).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. **Projeto pedagógico do curso história – licenciatura**. Maceió, 2015. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio> Acesso em: 14 jan. 2016.

ISBN: 978-85-61702-41-0

GÊNERO EM ARQUITETURA E URBANISMO: BREVE ESTADO DA ARTE E EXPERIÊNCIAS RECENTES DO NÚCLEO DE ESTUDOS EM ESPAÇO E GÊNERO (NEG/UFPE)

Lívia Morais Nóbrega[1]
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
livia.nobrega@ufpe.br

Resumo: No âmbito internacional, questões de gênero vem sendo introduzidas nos campo da arquitetura e urbanismo há algumas décadas (HAYDEN, 1982; COLOMINA, 1992; BETSKY, 1997; RENDELL, J; PENNER, B; BORDEN, I, 1999). No Brasil, este tema também vem sendo discutido e pesquisado desde a mesma época, porém em outros campos disciplinares, como nas ciências sociais, econômicas, políticas, antropologia, história e, em especial, no que ficou conhecido como geografia feminista (MASSEY, 1994). A maior parte destes estudos teve como enfoque inicial as teorias feministas, com ênfase na relação entre mulher e espaço doméstico (HAYDEN, 1982; COLOMINA, 1992). Posteriormente, este campo é ampliado, em parte por influência da teoria *queer* (BUTLER, 1990, 1993; PRECIADO, 2002), para uma perspectiva mais ampla de gênero e dos temas que este envolve. No campo da arquitetura e urbanismo especificamente, estas iniciativas ainda são limitadas, visto que boa parte das publicações é em outros idiomas e de difícil acesso, e as raras edições que possuem traduções são compêndios de textos (NESBITT, 2006; RUBINO, GRINOVER, 2009; MONTANER, MUXI, 2014). Diante deste panorama, o propósito deste artigo é: fazer um breve estado da arte da literatura existente sobre gênero no campo da arquitetura e urbanismo; discorrer sobre as experiências recentes promovidas pelo Núcleo de Estudos em Espaço e Gênero (NEG), um coletivo composto por discentes e docentes de graduação e pós-graduação da área de arquitetura e urbanismo da Universidade Federal

1 *Docente do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Coordenadora do coletivo Núcleo de Estudos em Espaço e Gênero (NEG), Coordenadora do Laboratório da Imagem em Arquitetura e Urbanismo (LIAU/UFPE)*

ISBN: 978-85-61702-41-0

de Pernambuco (UFPE), como forma de apresentar os principais trabalhos sobre o tema desenvolvidos e em desenvolvimento na instituição; e, por fim, com base nos pontos anteriores, identificar e discutir desafios e potencialidades no ensino e pesquisa de gênero no campo da Arquitetura e Urbanismo.
Palavras-chave: Arquitetura, ensino, gênero, pesquisa, urbanismo.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução: breve estado da arte sobre gênero na arquitetura e urbanismo

No campo da arquitetura e urbanismo questões de gênero vem sendo introduzidas à disciplina, pelo menos, desde os anos 1960. Neste sentido, toma-se a paradigmática publicação da escritora e ativista urbana norte-americana Jane Jacobs, *Death and Life of Great American Cities*, em português Morte e Vida das Grandes Cidades (1961), como marco inicial deste processo.

No livro, a autora, faz uma série de críticas aos princípios que norteavam o urbanismo moderno e o processo de renovação dos centros urbanos na altura ao analisar o sucesso e o fracasso de certas cidades dos Estados Unidos. Apesar de não advogar explicitamente em favor de uma teoria de gênero para a arquitetura e urbanismo, a autora chama a atenção para a importância do fator diversidade, sobretudo de pessoas, como componente essencial para um processo participativo e inclusivo de construção e desenvolvimento das cidades.

Na parte 2 de seu livro, Condições para a diversidade urbana, a autora ressalta quatro condições indispensáveis para gerar diversidade em ruas e distritos, sendo elas: (1) variedade de usos e funções em um bairro; (2) quadras curtas, permeáveis e caminháveis, com esquinas frequentes; (3) edifícios de diferentes idades, tamanhos e estados de conservação, para permitir rentabilidade econômica variada; (4) alta densidade de pessoas com propósitos distintos.

Estes quatro fatores, segundo Jacobs, são obrigatórios para criar combinações de usos economicamente eficazes, cidades morfologicamente adaptadas para pedestres e, consequentemente, fomentar a diversidade de pessoas que utilizam estes espaços e promover cidades mais justas e igualitárias.

Nos dias atuais, o arquiteto e urbanista dinarmarquês Jan Gehl, em seu livro Cidades para Pessoas (2013) retoma várias das ideias propostas por Jacobs ao enfatizar a importância de se voltar a arquitetura e o planejamento urbano para as necessidades humanas, sejam elas funcionais, estéticas, sensitivas e psicológicas, e afirma que "para ser um bom arquiteto você tem que ter amor pelas pessoas, porque a arquitetura é uma arte aplicada e lida com a moldura da vida das pessoas" (GEHL, 2013, p. 229).

Neste intervalo de tempo, que vai de Jacobs à Gehl, segunda metade do século XX, pode-se destacar alguns autores que buscaram compreender e incluir a visão social no campo da arquitetura e urbanismo a partir de uma perspectiva de gênero e sexualidade. Inicialmente, boa parte destas publicações se debruçaram sobre a questão da mulher, influenciadas pelas já consolidadas

ISBN: 978-85-61702-41-0

teorias feministas. Neste sentido, tem-se estudos que tratam do entendimento da relação existente entre mulheres e a esfera doméstica e entre homens e esfera pública.

Destaca-se o livro *Grand Domestic Revolution: History of Feminist Designs for American Homes, Neighborhoods and Cities* (HAYDEN, 1982), que apresenta um grupo de feministas norte-americanas que lutaram contra o isolamento das mulheres no lar e o confinamento à vida doméstica por entenderem que esta prática é uma das bases para sua condição desigualdade na sociedade.

Estas mulheres lutaram pela divisão igualitária do trabalho doméstico e dos cuidados com as crianças, o que para Hayden significava uma revolução no lar americano e consequentemente, nos bairros e nas cidades, a partir das novas necessidades habitacionais e de oferta de serviços comunitários. Hayden reexamina os argumentos colocados pelas mulheres e como estes poderiam transformar ambiental e economicamente os bairros americanos e identifica uma série de contradições econômicas e espaciais das formas ultrapassadas de habitação e da oferta inadequada de serviços comunitários que alimentam as mulheres e suas famílias.

Também sobre mulheres e arquitetura, o livro *Women and the Making of the Modern House: A Social and Architectural History* (1998), de Alice T. Friedman, reconta a história de seis casas icônicas do movimento moderno a partir do entendimento de suas proprietárias, todas mulheres com constituições familiares, posturas e pensamentos atípicos para a época, e mostra a relação, por vezes conflituosa, destas com seus arquitetos e a interferência destes fatores no projeto das residências. Sobre isso, Friedman afirma que: "a experiência arquitetônica não é simplesmente física e estética mas também cultural, e é através do corpo culturalmente construído que a mente e o espírito de um indivíduo são alcançados. É por esta razão que o gênero importa para a concepção arquitetônica, e é por isso que casas construídas para mulheres que desafiaram as convenções nos ensinam importantes lições sobre o poder da arquitetura" (FRIEDMAN, 1998).[2]

O livro fornece um novo olhar e traz informações inéditas sobre obras já bastante conhecidas do movimento moderno. Além disso, pode-se destacar também como mensagem da publicação a necessidade de se rever e história da arquitetura incluindo outras personagens até então invisibilizadas, dentre

2 Tradução livre da autora.

ISBN: 978-85-61702-41-0

proprietárias, arquitetas, artistas e outras colaboradoras, como forma de gerar novos conhecimentos.[3]

Outros estudos, ainda sobre a questão da mulher, extrapolam a temática de gênero e adentram pelo universo da sexualidade. *Sexuality & Space* (1992), de Beatriz Colomina, insere análises a partir do viés da sexualidade em outras preocupações interdisciplinares já existentes, como, por exemplo, a questão de Adolf Loos e o "indivíduo metropolitano" e Semper e a história da arte do século XIX. O livro aproxima a teoria da arquitetura dos estudos feministas ao trazer teóricas invisibilizadas no discurso e na prática arquitetônica e ao fomentar uma troca interdisciplinar onde teorias da arquitetura são relidas nos termos da sexualidade e vice versa.

Mais recentemente tem-se um processo de ampliação do conceito de gênero, para além da ênfase na mulher, como um campo de entendimento da arquitetura e urbanismo. Neste sentido, o compêndio de textos intitulado *Gender Space Architecture: An interdisciplinar introduction* (RENDELL, J; PENNER, B; BORDEN, I, 1999) promove uma introdução abrangente e um enquadramento nítido da questão. O livro divide-se em três partes, onde cada uma dela traz um conjunto de textos acerca dos temas: (1) Gênero; (2) Gênero e Espaço; (3) Gênero, espaço e arquitetura. Os ensaios vão desde textos teóricos e multidisciplinares até considerações diretas sobre a relação entre gênero e projetos e teorias arquitetônicas, criando terreno para futuras investigações.

A primeira parte introduz a questão de gênero a partir de ensaios de autores de áreas distintas que são referência sobre o tema, como Virginia Woolf, Simone de Beauvoir e Judith Butler. A segunda parte faz o link entre gênero e espaço, destacando espaços de trabalho, espaços públicos e espaços comerciais. E a terceira parte conclui o argumento principal do livro ao integrar gênero, espaço e arquitetura, com ensaios de Denise Scott Brown, sobre o sexismo no *star system* da arquitetura, Beatriz Colomina e a já citada Alice Friedman.

A ampliação do campo de estudos a partir ampliação do conceito de gênero se dá com mais ênfase a partir dos anos 1990, como ecos da teoria *queer* (BUTLER, 1990, 1993; PRECIADO, 2002), que tem origem em meados da década de 1980 nos Estados Unidos e que, em linhas gerais, afirma que a orientação sexual e a identidade sexual e de gênero dos indivíduos são construções

3 Mais sobre este assunto, em: LIMA, A. Revendo a História da Arquitetura: Uma Perspectiva Feminista.<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/133AnaGabrielaGodinhoLima.pdf>. Acesso em: 1 de maio de 2016.

ISBN: 978-85-61702-41-0

sociais, não existindo papéis sexuais essenciais ou biologicamente inscritos na natureza humana.

O livro *Queers in Space: Communities, Public Places, Sites of Resistance* (INGRAM, BOUTHILETTE, RETTER, 1997) explora as interações entre a identidade, experiência e ativismos *queer* e uma série de espaços coletivos e públicos, desde o México aos Estados Unidos, como bares, igrejas, parques, praças, vizinhanças e cidades, e questiona o papel social na construção de identidades, o significado de espaços comuns para populações marginalizadas e a importância de espaços públicos para a visibilidade social. De temática semelhante, *Queer Space* (BETSKY, 1997) analisa como a população gay tem criado uma arquitetura completamente nova, a partir da ocupação de vizinhanças abandonadas, da redefinição de espaços urbanos e criando interiores libertadores longe dos ambientes hostis das cidades modernas.

Em *Making the Invisible Visible* (SANDERCOCK, 1998), atores, práticas e agendas até então pouco ou nada conhecidos e estudados pelo viés do planejamento urbano e da preservação são reunidos numa série de ensaios que estabelecem uma base para um novo paradigma de planejamento alternativo para as cidades multiculturais. *Queer Sites* (HIGGS, 1999) conta a história da evolução dos espaços gays nas maiores cidades do mundo, como Londres, Amsterdam, Rio de Janeiro, Paris, São Francisco, Lisboa e Moscou, através de análises interdisciplinares, concentrando-se na importância dos espaços de encontro e buscando compreender o grau de coletividade social sentido por estes indivíduos nestes espaços.

No Brasil, este tema também vem sendo discutido já há algumas décadas, em outros campos disciplinares, como na geografia e nas ciências sociais, econômicas, políticas, antropológicas e históricas. Neste sentido, pode-se destacar a revista Cadernos Pagu, lançada em 1993, com edição semestral e interdisciplinar, criada pelos integrantes do Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu, com o objetivo de ampliar a visibilidade do tema, difundir e estimular a produção de conhecimento na área. Embora arquitetura e urbanismo não sejam áreas de interesse da revista, o periódico tem contribuído para a "ampliação e consolidação do campo de estudos de gênero no Brasil, através da veiculação de resultados de pesquisas inéditas e de textos ainda não traduzidos no país".[4]

4 Por Núcleo de Estudos de Gênero Pagu. Disponível em: <http://www.pagu.unicamp.br/en/cadernos-pagu>. Acesso em 1 de maio de 2016.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Nos anos 2000 são editados os primeiros livros em português que tratam do assunto no campo da arquitetura. O compêndio de textos de Kate Nesbitt, *Theorizing a New Agenda for Architecture* (1996) traduzido para português em 2006, teve grande impacto nos estudos de teoria da arquitetura no Brasil de um modo geral. O livro, estruturado em 14 capítulos que tentam dar conta dos principais escritos da arquitetura sobre temas variados, que vão desde o início da segunda metade do século XX até os anos 90, traz um capítulo intitulado "Feminismo, gênero e o problema do corpo".

O capítulo é composto por três ensaios, de Bernard Tschumi, Diana Agrest e Peter Eisenman. Em "O prazer da arquitetura", de Tschumi (1977), ressalta a preocupação com a exclusão do corpo e de sua experiência dos discursos sobre a lógica da forma. O texto explora as ideias de transgressão, limite, desejo, sedução e excesso das regras da arquitetura ao discorrer em favor da necessidade da inutilidade e relacionar a experimentação do espaço com o deleite sexual para uma arquitetura do prazer.

Já o texto "À margem da arquitetura: corpo, lógica e sexo", de Diana Agrest (1988), ressalta a repressão do corpo da mulher na tradição arquitetônica ocidental, visto que os modelos apropriados de onde derivam as medidas (pé e cúbito, por exemplo) das teorias e tratados de arquitetura são todas de corpos masculinos, como em Vitrúvio e Alberti. Já ao corpo feminino foi destinado o papel de locus da reprodução e da criatividade. Com isso, Agrest busca reabilitar o papel do corpo feminino na arquitetura, apoiando-se em outras disciplinas e autores, como Freud, Kristeva, Barthes e Derrida.

Apesar de não discutir propriamente questões de gênero, o livro Lina por Escrito: Textos Escolhidos de Lina Bo Bardi (2009), de Silvana Rubino e Marina Grinover, não pode deixar de ser citado como uma publicação de referência, visto que é uma das poucas dentre as brasileiras que trata especificamente do pensamento e trabalho de uma arquiteta. O livro reúne 35 textos da arquiteta italiana naturalizada brasileira Lina Bo Bardi, expoente máximo dentre as profissionais mulheres na arquitetura moderna brasileira, que atuou no Brasil sobretudo entre os anos 50 e 90. Através dos textos, o livro busca passar a ideia de que "ser arquiteta era, finalmente, tudo isso: o que ela falou, escreveu, desenhou, projetou, imaginou, realizou. [...] A realização plena dos preceitos das vanguardas europeias, só que nos trópicos e no feminino" (RUBINO, 2009, p. 38).

Por fim, outra publicação que também não trata especificamente de questões de gênero, mas sim do espaço da arquitetura na política e da responsabilidade dos arquitetos para com a sociedade, o livro Arquitetura e Política: Ensaios para

ISBN: 978-85-61702-41-0

Mundos Alternativos, de Josep Maria Montaner e Zaida Muxí (2014), apresenta alguns ensaios estruturados cinco capítulos (Histórias, Mundos, Metrópoles, Vulnerabilidades e Alternativas), traçando um percurso histórico do papel social dos arquitetos e urbanistas até os dias atuais.

Dentre outros temas sociais como vida comunitária, participação popular e sustentabilidade, o livro toca em questões de igualdade de gênero, ressaltando vulnerabilidades e elucidando alternativas. Ainda em sua introdução, ressalta a diversidade, assim como Jacobs, como "premissa nova em um mundo de múltiplas culturas, origens, etnias, crenças e escolhas, algo que é sinônimo de complexidade e que se enfrenta com conceitos canônicos como unidade e identidade. Partimos de uma diversidade básica entre homens e mulheres, que deve ser evidenciada sem, contudo, significar desigualdade nem submissão, e tampouco que um englobe o outro" (MONTANER, MUXI, 2014, p. 18).

No capítulo Histórias, o subcapítulo "A ação política a partir da arquitetura" destaca as principais contribuições no campo da política realizadas por arquitetos e arquitetas, dentre elas a austríaca Margarete Schüte-Luhotzky (1897-2000), que integrou a equipe de Adolf Loos, e o trabalho da brasileira Carmen Portinho, esposa do arquiteto Affonso Reidy, e responsável dentre outras coisas pela construção de extensos conjuntos habitacionais (Gávea e Pedregulho e cuja visão de cidade foi capaz de introduzir novos conceitos de habitação social no Brasil (HAMAD, LIMA, 2016).

Já em Alternativas, destaca-se o subcapítulo "A cidade próxima: o urbanismo sem gênero", que traz os textos "Nomear a cidade no feminino" e "Breve resenha das colaborações de mulheres ao pensamento urbano". Num destes textos, a passagem a seguir sintetiza a abordagem proposta pelo livro: "o desafio consiste em construir um espaço sem gênero nem ordem patriarcal; portanto, um espaço sem hierarquias, horizontal, um espaço que evidencie as diferenças, e não as desigualdades, um espaço de todos e de todas em igualdade de valoração de olhares, saberes e experiências" (MONTANER, MUXI, 2011, p. 156).

Experiências recentes do Núcleo de Estudos em Espaço e Gênero (NEG)

Este breve panorama sobre algumas das principais publicações de gênero na arquitetura e urbanismo foi identificado a partir da necessidade de orientação dos primeiros trabalhos de conclusão no curso de graduação em arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pernambuco.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Com enfoques e objetos distintos, e também inclusas neste cenário pesquisas de pós-graduação, os trabalhos partilham algumas dificuldades em comum para o seu desenvolvimento: a ausência de abordagem do tema no ensino da graduação e da pós-graduação e uma resistência da academia em lidar com a temática; a escassa literatura em português sobre o assunto e o difícil acesso à bibliografia existente, mesmo aquelas em outros idiomas; e o fato de serem os primeiros trabalhos sobre o tema na instituição.

Diante deste cenário, os alunos de graduação começaram a se a reunir informalmente para compartilhar conhecimentos, debater ideias e trocar referências encontradas sobre o tema. Somaram-se a este grupo docentes e discentes de graduação e pós-graduação que também estão envolvidos com a temática. Formou-se um corpo teórico significativo e consistente, formado por estudantes de graduação e pós-graduação (mestrado), sob a minha coordenação, que passou a se reunir quinzenalmente, ao abrigo das instalações do Laboratório da Imagem em Arquitetura e Urbanismo (LIAU/UFPE), para debater os textos encontrados, os avanços das pesquisas e pensar em eventos e ações para discutir e difundir o tema.

É então criado o NEG, Núcleo de Estudos em Espaço e Gênero, um coletivo que hoje conta com a colaboração de outros alunos de graduação, professores e pesquisadores além dos já referidos, que trabalham com o tema, os quais foram identificados e envolvidos sobretudo a partir da realização de dois eventos promovidos pelo NEG: Espacializando Gênero: I Seminário de Pesquisa do NEG, realizado em dezembro de 2015, e Mulheres e Arquitetura Moderna: II Seminário de Pesquisa do NEG, que aconteceu em março de 2016, ambos nas instalações da UFPE.

Estes dois eventos funcionaram como base para: mapear os trabalhos desenvolvidos e em desenvolvimento na área; conectar um corpo de discentes e docentes que estão investigando e/ou tem interesse no tema e promover a troca de conhecimentos sobre o assunto; identificar alguns desafios e potencialidades no ensino e pesquisa de gênero na arquitetura e urbanismo.

A seguir, estão descritas as principais atividades até então realizadas pelo NEG como forma de discorrer sobre como estas atividades permitiram mapear o que se tem produzido sobre a temática de gênero na arquitetura e urbanismo, em especial no curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo e no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Urbano, da Universidade Federal de Pernambuco.

ISBN: 978-85-61702-41-0

2.1 Espacializando Gênero: I Seminário de Pesquisa do NEG

Em dezembro de 2015, ao fim de um semestre de atividades do NEG, foi realizado o evento "Espacializando Gênero: I Seminário de Pesquisa do Núcleo de Estudos em Espaço e Gênero (NEG)", que aconteceu no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O evento teve como objetivo principal identificar trabalhos sobre o assunto na instituição, mapear o estado atual das discussões na área e traçar perspectivas para estudos futuros, a partir da apresentação de pesquisas em campos disciplinares e estágios distintos. O seminário foi dividido em duas sessões temáticas: (1) Mulheres e Espaço Público; (2) Diversidade e Espacialidade, e uma mesa redonda com ativistas e docentes.

Na abertura do evento apresentei um breve resumo das principais publicações descritas anteriormente neste artigo. A primeira sessão temática foi coordenada pela mestre em desenvolvimento urbano Lúcia Siqueira, que apresentou os resultados de sua dissertação de mestrado intitulada "Por onde andam as mulheres: percursos e medos que limitam a experiência de mulheres no centro do Recife" (SIQUEIRA, 2015). A pesquisa parte da hipótese de que a experiência do medo das mulheres no espaço público é influenciada pela relação entre aspectos espaciais e sociais do ambiente. Para compreender esta relação, a pesquisa, além de montar arcabouço teórico nacional e internacional sobre o tema, realiza uma investigação empírica sobre os percursos de homens e mulheres pelo centro do Recife.

Na mesma sessão, as estudantes Amanda Martinez Elvir e Odara Valença, apresentaram o andamento de suas pesquisas de mestrado e de graduação respectivamente. A pesquisa de Amanda Martinez Elvir, orientada pela professora Edvânia Torres e intitulada "Construção Social da Segregação: Mobilidade urbana e Gênero na comunidade do Coque", estuda a estrutura da mobilidade urbana da comunidade do Coque, em Recife, e parte da hipótese de que esta se caracteriza pela segregação urbana e pelas violências de classe social, de gênero e raça/etnia referentes aos sistemas de mobilidade oferecidos à comunidade, com ênfase nas suas mulheres. (ELVIR, 2013)

Já o trabalho de graduação de Odara Valença, desenvolvido sob minha orientação e intitulado "As mulheres e o Espaço Urbano: O olhar da comerciante informal para o centro da cidade do Recife", parte das seguintes perguntas: Podemos falar de espaços sexistas? O espaço se mostra diferente para homens e mulheres? Quais são essas desigualdades e as consequências destas para mulheres? Para respondê-las, o trabalho interpreta espaços ocupados por vendedoras

ISBN: 978-85-61702-41-0

informais do centro do Recife, escolhidas pelo contato intenso destas com a cidade, por uma questão de classe e pela sua situação de vulnerabilidade, de modo a entender como estas desigualdades de gênero conformam as nossas cidades.

A sessão temática 2, Diversidade e Espacialidade, foi coordenada pela docente do departamento de Serviço Social e doutora Fátima Lucena, que proferiu a conferência intitulada "A complexidade da questão de gênero na contemporaneidade: uma abordagem sobre os chamados 14 sexos" (LUCENA, GOUVEIA, 2015).

Também na sessão 2 os graduandos Arthur Liberato e Felipe Gonçalves apresentaram o andamento de seus trabalhos. "Paisagem LGBT: Onde o espírito do lugar permite a liberdade/diversidade sexual e de gênero no Recife", de Arthur Liberato Pereira, orientado pela professora Ana Rita Sá Carneiro, busca entender os espaços ocupados pela população LGBT à luz das teorias do espírito do lugar, partindo da premissa de que determinados aspectos destes espaços favorecem a liberdade e diversidade sexual e de gênero no Recife. O trabalho "Invisibilidade Queer", do aluno Felipe Gonçalves, orientado pelo professor Luiz Amorim, de temática semelhante, e procura descobrir os atributos espaciais que facilitam a ocupação de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis através de análises morfológicas e da sintaxe espacial.

A mesa redonda tratou da necessidade de se discutir o tema na arquitetura e urbanismo bem como de fazer a ponte com outras disciplinas, sendo composta por: membros de movimentos sociais, como o Coletivo Feminista Diadorim e o grupo de bicicleteiros BiciQueer; a Diretoria LGBT, representada pela diretora Luciana Vieira, bem como de docentes do curso de arquitetura e urbanismo, serviço social, psicologia e artes cênicas da UFPE.

2.2 Mulheres e Arquitetura Moderna: II Seminário de Pesquisa do NEG

O seminário "Mulheres e Arquitetura Moderna" foi realizado em março de 2015 no âmbito das atividades promovidas pelo NEG pelo Dia Internacional da Mulher e das atividades que antecederam a realização do 11º Seminário DOCOMOMO Brasil.[5]

5 O Seminário DOCOMOMO Brasil deste ano, do qual fiz parte da comissão organizadora, ocorreu de 17 a 22 de abril de 2016, na Cidade do Recife, e teve como tema "O Campo Ampliado do

ISBN: 978-85-61702-41-0

O principal objetivo do evento foi discutir as colaborações de mulheres na arquitetura moderna a partir da exposição de trabalhos concluídos ou em desenvolvimento sobre o tema. Na primeira sessão apresentei a comunicação "Mulheres, arquitetura e Movimento Moderno", com dados mundiais sobre a persistência das desigualdades de gênero na profissão da arquitetura nos dias atuais[6], em especial em relação à quantidade de profissionais no mercado e as diferenças salariais, e que também continha uma resenha do livro *Women and the Making of the Modern House,* já citado anteriormente, como forma de compreender como estas desigualdades são percebidas desde o período moderno.

A seguir foi apresentado o "Inventário Janete Costa", por Gisele Carvalho, uma das integrantes da equipe responsável pelo projeto. O inventário reuniu plantas, fotos, maquetes, revistas, slides, documentos e vídeos da arquiteta Janete Costa (1932-2008), um dos maiores nomes de mulheres na arquitetura brasileira e o mais conhecido do Nordeste, "que contribuiu decisivamente nos campos da arquitetura de interiores, design , (MOREIRA, GÁTI, CARVALHO, OLIVEIRA, 2015).

Na segunda sessão temática foram apresentados produtos de de pós-graduação. O trabalho "Quem casa quer casa: questões de gênero nas casas de Lina e Janete", da doutoranda em Desenvolvimento Urbano Andréa Gáti, e que deriva de sua dissertação de mestrado e de sua atual pesquisa de doutorado (2014, 2016), questiona a trajetória profissional das duas maiores expoentes da arquitetura brasileira, em especial no que diz respeito as parcerias que estabeleceram com seus maridos-sócios, se inserindo no campo dos trabalhos que recontam a história da arquitetura e questionam o protagonismo masculino ao longo desta.

A seguir, o trabalho "A expressão do pensamento moderno de Lina Bo Bardi através da escrita", da mestranda em design Maria Izabel Cabral (2016), que se debruça sobre textos publicados entre 1940 e 1946 nas revistas Domus e Grazia em revistas italianas para compreender o que compunha e como a arquiteta expressava seu pensamento moderno. Ambos os trabalhos foram publicados nos Anais do 11º Seminário DOCOMOMO Brasil.

Movimento Moderno", o que incluiu a publicação de dois trabalhos que trataram sobre questões de gênero e arquitetura moderna, citados nas referências deste artigo.

6 Tais como: Censo do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil CAU/BR em 2012; Censo do Architects' Counsil of Europe de 2014; Relatório NCARB by the numbers, do Nacional Council of Architectural Registration Boards, de 2014; todos estes referenciados no fim deste artigo.

ISBN: 978-85-61702-41-0

As principais impressões extraídas do evento foram as de que boa parte das desigualdades identificadas desde o período moderno persistem, tanto na prática profissional quanto nos campos da história e teoria da arquitetura, onde são ainda em bem menor número as arquitetas estudadas nestas áreas.

Desafios e potencialidades no ensino e pesquisa de gênero em Arquitetura e Urbanismo

Com base na revisão de algumas das principais publicações sobre o assunto nos campos da arquitetura e urbanismo existente, feita na primeira parte deste artigo, e nas experiências recentes promovidas pelo coletivo Núcleo de Estudos em Espaço e Gênero (NEG), que permitiu identificar e discorrer sobre os principais trabalhos desenvolvidos e em desenvolvimento na área na UFPE, pode-se elencar a seguir alguns desafios e potencialidades no que diz respeito ao estudo e pesquisa do tema.

Quanto aos desafios, tem-se o fato de que este as pesquisas sobre este tema na arquitetura e urbanismo, sobretudo no Brasil, ainda são recentes, o que faz também com que este seja pouco abordado nas escolas de arquitetura do Brasil, tanto nas pós-graduação como, e principalmente, na graduação.

Como mostrado anteriormente, a maior parte da produção sobre gênero e sexualidade na arquitetura e urbanismo é de origem estrangeira e, além da barreira do idioma, há também a questão do acesso, físico e financeiro, a estas publicações. Outro desafio, que é também uma potencialidade, é o fato de que, no Brasil, esta é a primeira geração de profissionais, docentes e pesquisadores debruçados sobre o estudo do tema na arquitetura e urbanismo. Ao passo em que isso gera uma certa resistência à abordagem do tema no ensino e pesquisa, a perspectiva é de que nos próximos anos, com a consolidação do debate e o surgimento de mais publicações, o assunto seja incorporado à pauta do ensino e pesquisa em arquitetura e urbanismo. Outro desafio, sobretudo no que diz respeito ao ensino e orientação de trabalhos de graduação sobre o tema, é a necessidade de encontrar e concentrar as referências, discussões e temas de trabalho essencialmente no campo da arquitetura e urbanismo.

Um outro aspecto que cabe ressaltar é o fato de que as discussões ainda estão muito centradas no tema da mulher, o que desperta para a necessidade de ampliar este debate tanto no que diz respeito à questões de gênero, englobando a população LGBTT, como de contemplar suas as interseccionalidades, como raça e classe.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A amostra composta pela literatura revisada e pelos trabalhos apresentados também permite identificar alguns eixos, existentes e possíveis, de estudo de gênero e áreas afins na arquitetura e urbanismo: estudos de teoria e história da arquitetura, sobretudo no sentido de recontar esta história incluindo novos atores (FRIEDMAN, 1998); estudos no campo da morfologia da arquitetura, em especial aqueles que relacionam espaço e sociedade (HILLIER, HANSON, 1984); estudos no campo da paisagem, que busquem compreender os diversos atores que contribuem para o seu processo de formação e como estes se apropriam da mesma (BETSKY, 1997).

No campo das potencialidades, tem-se, evidentemente, o amplo terreno para construção e ampliação de conhecimento na área. Estes estudos também fomentam e possibilitam a promoção de debates urgentes sobre, por exemplo, igualdade e diversidade no âmbito acadêmico.

Por fim, cabe ressaltar a pertinência e necessidade se pensar o gênero na arquitetura e urbanismo, por exemplo, a partir da ótica das mulheres, de modo a desenvolver uma arquitetura e urbanismo para todos, entendendo as diferenças para diminuir as desigualdades, a partir, por exemplo, de um planejamento urbano que "leve em conta necessidades de transporte e segurança para mulheres [...] tornando a cidade mais segura e acessível para todos os grupos de pessoas." (FREITAS, 2016).

Referências

AMERICAN INSTITUTE OF ARCHITECTS, SAN FRANCISCO CHAPTER/AIA SF. *Equity by design: Knowledge, discussion, action! 2014 Equity in Architecture Survey Report and Key outcomes*. <https://issuu.com/rsheng2/docs/equityinarch2014_finalreport>. Acesso em 1 de maio de 2016.

ARCHITECTS COUNCIL OF EUROPE/ACE. *The Architectural Profession in Europe 2014: A Sector Study*. <http://www.ace-cae.eu/fileadmin/New_Upload/7._Publications/Sector_Study/2014/EN/2014_EN_FULL.pdf > Acesso em 1 de maio de 2016.

BELL, D.; VALENTINE G. Mapping Desire: *Geographies of Sexualities*. New York: Routledge, 1995.

ISBN: 978-85-61702-41-0

BETSKY, A. *Queer Space. Architecture and Same Sex Desire*. New York: William Morrow, 1997.

BUTLER, J. *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. 1993.

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

CABRAL, M. I. R. *A expressão do pensamento moderno de Lina Bo Bardi: Uma análise de escritos da arquiteta para revistas italianas entre 1940 e 1946*. In: 11º Seminário DOCOMOMO Brasil. Anais do 11º Seminário DOCOMOMO Brasil. Recife: DOCOMOMO_BR, 2016. 12P.

COLOMINA, B. *Sexuality & Space*. New York: Princeton Architectural Press, 1992.

COLOSSO, P. Arquitetura e Política de Josep Maria Montaner e Zaida Muxí. Resenhas Online, São Paulo, ano 14, n. 158.02, *Vitruvius*, fev. 2015. <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/resenhasonline/14.158/5428>. Acesso em 1 de maio de 2016.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL, CAU/BR. *Censo do CAU/BR 2012*. <http://www.caubr.gov.br/censo/resource/site/pdf/nacional/Censo-CAU-Brasil.pdf> Acesso em 1 de maio de 2016.

ELVIR, M. A. Construção Social da Segregação. *Revista Continente*, Recife, ano 13, set. 2013 <. http://www.revistacontinente.com.br/secoes/artes-visuais/956-a-conte-nente/revista/artigo/11639-construcao-social-da-segregacao.html>. Acesso em 1 de maio de 2016.

FREITAS, A. *Por que cidades feitas para mulheres são mais igualitárias?* Disponível em: < https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/05/06/Por-que-cidades-feitas-para-mulheres-s%C3%A3o-mais-igualit%C3%A1rias>. Acesso em 6 de maio de 2016.

FRIEDMAN, A. *Women and the Making of the Modern House: A Social and Architectural History*. New York: Harry N. Abrams, Inc., 1998.

ISBN: 978-85-61702-41-0

GATI, A. *Lina e Janete: Questões de gênero na arquitetura moderna*. In: 11º Seminário DOCOMOMO Brasil. Anais do 11º Seminário DOCOMOMO Brasil. Recife: DOCOMOMO_BR, 2016. 10P.

GATI, A. *Arte e Artesanato na Arquitetura de Interiores Moderna de Janete Costa*. Recife, 2014. Dissertação (Desenvolvimento Urbano) – UFPE.

GEHL, J. *Cidades para Pessoas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HAMAD, T; LIMA, A. *A visão de cidade em Carmen Portinho*. Disponível em: < http://www.docomomo.org.br/seminario%208%20pdfs/029.pdf>. Acesso em: 1 de maio de 2016.

HAYDEN, D. *The Grand Domestic Revolution: History of Feminist Designs for American Homes, Neighborhoods and Cities*. Cambridge: The MIT Press, 1982.

HIGGS, D. *Queer Sites: Gay urban stories since 1600*. New York: Routledge, 1999. ‘

HILLIER, B.; HANSON, J. *The Social Logic of Space*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

INGRAM, G. B.; BOUTHILETTE, A. M.; RETTER, Y. *Queers in Space: Communities, Public Places, Sites of Resistance*. Seattle: Baypress, 1997.

JACOBS, J. *The Death and Life of Great American Cities*. London: Pimlico, 1961.

KENNEY, M. *Remember, Stonewall was a Riot: Understanding Gay and Lesbian Experience in the City*. Berkeley: University of California Press, 1998.

LUCENA, M. F.; GOUVEIA, M. A. Tráfico de pessoas e violências: algumas considerações sobre vulnerabilidade social, gênero e migração não documentada do Brasil para a Europa na contemporaneidade. In: AMARO, S. (Org.). *Dicionário Crítico de Serviço Social*. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015. p. 244-266.

MASSEY, D. *Space, Place and Gender*. Minneapolis: University of Minessota Press, 1994.

ISBN: 978-85-61702-41-0

MONTANER, J.; MUXÍ, Z. *Arquitetura e Política*. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

MOREIRA, F.; GÁTI, A.; CARVALHO, G.; OLIVEIRA, V. O desafio da conservação dos acervos particulares de arquitetos modernos: o caso do inventário Janete Costa. *Revista CPC*, USP, São Paulo, n. 20, 2015. < http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/103264>. Acesso em 1 de maio de 2016.

NATIONAL COUNCIL OF ARCHITECTURAL REGISTRATION BOARDS NCARB. *NCARB by the Numbers*. 2014. <http://www.ncarb.org/About-NCARB/~/media/Files/PDF/%20Special-Paper/NCARB_by_the_Numbers_2014.pdf>. Acesso em 1 de maio de 2016.

NESBITT, K. *Theorizing a New Agenda for Architecture*. New york: Princeton Architectural Press, 1996.

PRECIADO, B. *Manifiesto Contra-sexual*. Madrid: Editorial Opera Prima, 2002.

RENDELL, J.; PENNER, B.; BORDEN, I. *Gender Space Architecture: An interdisciplinary introduction*. London: Routledge, 1999.

RUBINO, S.; GRINOVER, M. (Orgs.). *Lina por Escrito: Textos escolhidos de Lina Bo Bardi*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANDERCOCK, L. *Making the Invisible Visible: A Multicultural Planning History*. Berkeley: University of California Press, 1998.

SIQUEIRA, L. *Por onde andam as mulheres: percursos e medos que limitam a experiência de mulheres no centro do Recife*. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Desenvolvimento Urbano, 2015.

ISBN: 978-85-61702-41-0

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DE GÊNERO: TRAJETÓRIA DAS ALUNAS DO IF - CAMPUS TERESINA CENTRAL

Luciana Farias de Araújo Andrade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Campus Teresina Central
lulusinhaandrade@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho se insere nos estudos de gênero e educação profissional. Resulta de uma pesquisa realizada com alunas e professores do Instituto Federal – Campus Teresina Central – e teve como objetivo analisar a formação técnica das alunas do Instituto Federal – Campus Teresina Central, inseridas no curso de eletrônica, eletrotécnica e mecânica, considerados cursos marcados pela tradição masculina, a fim de verificar se essa instituição contribui para a equidade de gênero requisitada no novo modelo de educação profissional e tecnológica. Um estudo de caráter qualitativo com o propósito de apreensão dos significados dos discursos sobre a formação técnica das alunas, cuja coleta de informações se deu por meio de observação sistemática, análise documental e entrevistas semiestruturadas, aplicadas com discentes e docentes dos referidos cursos técnicos, compreendendo o recorte temporal de 2009 a 2014. A fundamentação teórica básica norteia-se em uma perspectiva de gênero como categoria analítica (SCOTT, 1990), como elemento constitutivo das relações sociais que perpassam as relações de poder (BOURDIEU, 1999; FOUCAULT, 1992), na interface com educação (LOURO, 1997, 1999; CARVALHO, 2003, 2010; VIANNA, 1998, 2010) e na esfera do trabalho (BRUSCHINI, 2008; HIRATA, 2003).
Palavras-chave: Gênero, mulheres, educação, trabalho.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Discutir gênero é de fundamental importância para que se possa compreender como se constitui a formação das mulheres em cursos técnicos na área da indústria, uma vez que esses ainda são considerados redutos tradicionalmente masculinos, cuja participação feminina, ainda é menor, indicativos fortes da sua associação com os processos de construção das relações sociais entre os sexos, estudados a partir da categoria gênero, que fornecerá subsídios para se compreender tanto a produção de mudanças como as desigualdades de gênero no contexto escolar (BOURDIEU, 1999; SCOTT, 1990).

Este estudo é parte da dissertação: *(Des)Iguais na diferença: a formação técnica das alunas do Instituto Federal – Campus Teresina Central*, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Sociologia da Universidade Federal do Piauí. A pesquisa teve como objetivo analisar a formação técnica das alunas do IF – Campus Teresina Central, inseridas nos cursos de eletrônica, eletrotécnica e mecânica, considerados cursos marcados pela tradição masculina, a fim de verificar se essa instituição contribui para a equidade de gênero requisitada no novo modelo de educação profissional e tecnológica.

Os resultados revelam que há diferenças, no processo de formação das alunas quando comparadas aos alunos, que resultam em discriminações e, portanto desigualdades de gênero (alunas não são estimuladas a realizar atividades práticas, afirmam a existência da fragilidade como sendo da natureza feminina)

Entretanto, se percebe que as práticas discriminatórias manifestadas no espaço investigado, são decorrentes de introjeções de valores e práticas tradicionais adquiridas no processo de socialização junto às principais instituições sociais básicas, inclusive a própria escola. Todavia em meio à produção dessas desigualdades de gênero, há também as práticas de resistências e empoderamento das mulheres inseridas nos cursos investigados nessa instituição escolar.

Caminhos Metodológicos da Pesquisa

O presente estudo corrobora com a crítica feminista à ciência moderna, entendendo que o conhecimento científico é socialmente construído e que o/a cientista/pesquisador/a não é onisciente e neutro/a, mas sim um sujeito motivado por determinantes históricos e sociais, buscando aliar conhecimento científico com as práticas sociais e entendendo a sua validade de forma mais localizada e relativizada (MENDES, 2005; SCHIENBINGER, 2001).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Considerando a intrínseca relação entre pesquisadora e objeto de pesquisa da qual não se pode negar o caráter de humanidade, mas afirmar a presença de objetivação com os devidos cuidados metodológicos, é que exponho meu caminho como pesquisadora para situar a escolha, delimitação e proximidade com o objeto pesquisado (BOURDIEU et al, 2004; GOLDEMBERG, 2004).

No ano de 2010, ao iniciar minhas atividades docentes no Campus - Teresina Central ministrava aulas de sociologia para os cursos de Mecânica, Eletrônica, Eletrotécnica e Informática do 1º ao 4º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio, com turmas na média composta por quarenta e cinco discentes. Logo passei a observar a configuração de determinados cursos com um número superior de rapazes (Mecânica, Eletrônica, Eletrotécnica), porém o que chamou mais atenção foi à presença de moças nos respectivos cursos.

Outra situação observada, e que me trouxe incômodo, foi a exposição de avisos nos murais da escola, nos quais eram publicadas, e ainda são, ofertas de vagas para estágio em diferentes áreas. Entretanto, na área de Mecânica, Eletrônica e Eletrotécnica sempre aparece, às vezes de forma explícita ou oculta, o critério de seleção, direcionando-a ao "sexo masculino". Ali já identifiquei uma forma de discriminação sexista, impressão coerente com a minha trajetória de militância em movimentos sociais feministas e a minha própria atuação como educadora, buscando pautar minha prática pedagógica e de vida na construção de uma educação para a liberdade, respeito às diferenças e autonomia dos sujeitos por meio da promoção de um conhecimento crítico. Surgiram, então, vários questionamentos sobre quem estava sendo alvo dessas discriminações, ou seja, as alunas desses cursos.

O que elas pensam sobre isso? Será que percebem tal condição de discriminação? Será a escola definidora de tais critérios? E os professores/as, como atuam na sua prática pedagógica nesses cursos tradicionalmente considerados masculinos mediante a participação feminina?

Diante dessas inquietações, desenvolvi algumas estratégias pedagógicas para chegar até essas alunas e perceber o que elas pensavam sobre a situação. Na turma de mecânica conversamos sobre as expectativas para o semestre que se iniciava e fiz uma referência à importância da participação de mulheres em cursos como Mecânica. A reação foi imediata, logo chamaram a atenção para o fato de os estágios serem ofertados somente para os rapazes. Essa mesma abordagem foi utilizada nas turmas de Eletrônica e Eletrotécnica e a manifestação se repetiu. Ressalte-se que a reação de contestação não se deu por parte de todas as alunas, algumas permaneceram em silêncio, mas esse também pode ser revelador (FOUCAULT, 1992).

ISBN: 978-85-61702-41-0

A partir daí comecei a olhar para a situação de forma mais apurada, nesse momento, o meu objeto de estudo estava se delineando. Adentrei, então, pelos estudos bibliográficos sobre a origem e histórico da Instituição, uma escola com mais de cem anos de existência e o primeiro campus da rede Federal no Piauí (antiga Escola de Aprendizes e Artífices, 1909). Meu olhar se direcionou para a condição dessas jovens, como alunas, inseridas em cursos tradicionalmente masculinos para dar vez e voz a essas meninas.

Realizei algumas atividades em sala de aula, como roda de conversa sobre gênero, conversas informais nos corredores da escola, no horário dos intervalos e percebi que essa situação merecia um aprofundamento maior diante dos incômodos sentidos por elas.

Ao longo das observações realizadas, fui captando alguns dados na instituição em relação à forma de ingresso nos cursos do Campus Teresina Central, e verifiquei que esse se dá através de um processo, *a priori*, equânime, em que os/as candidatos/as realizam um teste seletivo por meio de um exame escrito, e, quando aprovadas/os, tornam-se alunas/os da instituição. Parecia de início, tratar-se de um processo com oportunidades iguais de ingresso a homens e mulheres, e, provavelmente, de práticas de gestão escolar e de docência socialmente justas, supondo ainda, que seus/as profissionais fossem capacitados/as para trabalhar as questões de gênero, em sala de aula e fora dela, desenvolvendo uma educação não sexista.

No entanto, como explicar os discursos de algumas alunas ao dizerem: "estou no Curso de Mecânica, mas as vagas para estágio são somente para homens"; ou "estou no Curso de Mecânica e as pessoas acham estranho" ou ainda, "já fui concorrer a uma vaga de estágio em Eletrotécnica, mas quando me apresentei na empresa disseram que a vaga era só para homens, e eu disse que não tinha visto esse requisito no mural da escola"; ou mesmo o relato de outra aluna, ao afirmar o seu impedimento de manusear o motor de um carro em uma aula prática do curso de Mecânica. Se existe igualdade no ingresso, não parecia haver nas aulas práticas e na oferta dos estágios para as moças, se comparadas aos rapazes.

Comecei a perceber que a escola, com aquelas práticas, tendia a reforçar a distinção de papéis de gênero ao orientar, social e individualmente, seus/suas discentes para estágios em empresas divulgando nos murais de suas dependências internas oferta de vagas diretamente para alunos do sexo masculino. Mesmo que esse critério de seleção não seja de responsabilidade da escola, mas das empresas que oferecem o estágio, de certa forma, a instituição acaba

ISBN: 978-85-61702-41-0

corroborando uma prática discriminatória de gênero, transformando-se em barreiras que podem comprometer a permanência e o sucesso dessas alunas no curso, visto que a formação escolar está sob seus auspícios.

Diante da problemática posta e com a intenção de apreender os significados dos discursos proferidos pelas alunas e professores sobre essa formação técnica, a fim de averiguar se estava referendada na equidade de gênero adotamos nesse estudo uma abordagem qualitativa. A pesquisa utilizou à observação da dinâmica escolar no tocante a relação docente e discente no cotidiano da instituição, os eventos realizados, os murais e seus informativos, as conversas informais entre os/as alunos/as e entre esses/as e os/as professores/as. A observação teve, ainda, a importância de verificar *in loco*, como as questões de gênero se encontrava presentes e/ou ausentes, e de que forma e sentidos eram verbalizadas, gesticuladas e escritas naquele contexto escolar, servindo como complemento das informações adquiridas através das entrevistas (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSNAJDER, 2004). As entrevistas foram realizadas através de um roteiro semi-estruturado e foram gravadas com o consentimento das/os entrevistadas/os que também autorizaram a pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TECLE. Também como compromisso ético do uso das informações obtidas e da privacidade de identidade das/os entrevistadas/os. As informações relativas às observações e entrevistas foram todas registradas sistematicamente em Diário de Campo.

As discentes escolhidas para pesquisa foram as que ingressaram no ano de 2011 e que estavam cursando o 4º ano, etapa final da formação escolar, assim como podiam concorrer aos estágios em áreas referentes à sua formação técnica profissional. O universo de pesquisa contemplou 29 sujeitos: 6 professores das disciplinas técnicas, sendo 2 por curso investigado, e vinte e três alunas do 4º ano: 5 do Curso de Mecânica, 7 de Eletrônica, 11 de Eletrotécnica.

O tratamento analítico dos dados se deu através da *análise de discurso*. A análise discursiva possibilita interrogar e confrontar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para a interpretação (SPINK, 2000).

Desvelando os sentidos dos discursos na formação profissional das alunas

Desvelar a tessitura das relações de gênero se assemelha a montagem de um jogo de quebra-cabeça, feito de gestos, palavras escritas, ditas e não ditas.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Um complexo de sentidos e significados, permeados por relações de poder, que marcam as diferenças sociais entre os sexos através das (des)construções sociais que se processam em torno da formação técnica das alunas do Campus Teresina Central.

Participação Feminina em Cursos Técnicos: os descompassos dos discursos

O sentido atribuído pelas alunas sobre a participação delas em cursos historicamente masculinos remete há algo que consideram muito importante, um desafio que rompe preconceitos e quebra barreiras, ao longo do tempo. Analisam essa participação como um direito que deve ser igual para homens e mulheres, visto que estas têm a mesma capacidade que aqueles.

Ao modo de Bourdieu (1999), elas reconhecem que a pequena participação feminina, nessas áreas, é resultado de uma imposição de regras sociais sobre o que mulheres não devem e não podem fazer. Nos discursos, abaixo, fica também explícita a afirmação da existência de desigualdades de gênero como imposição de uma sociedade machista, na qual só aos homens é dada a possibilidade de atuação e capacidade em determinadas áreas e cursos, às mulheres não, comungando assim com os estudos que afirmam a baixa inserção das mulheres nas áreas técnicas e tecnológicas no mercado de trabalho (HIRATA & KERGOAT, 2003; HIRATA, 2002; MENDES, 2005).

> *[...] a sociedade impõe muita regra que é só os homens que vão ficar nessa área, eu acredito que a sociedade tem que olhar por outro ângulo e ver que a mulher também tem capacidade, a mesma capacidade dos homens para estarem nos cursos técnicos (Cora/Curso Eletrotécnica - 022).*
>
> *Acho assim algo interessante, porque todas as mulheres têm direito igual aos homens e têm que parar com essa ideia machista que só homem pode, só ele pode fazer. (Nísia/Curso Eletrônica - 004).*

Os professores das disciplinas técnicas quando indagados sobre o que achavam da participação das mulheres em cursos técnicos, os discursos foram divergentes das alunas. Foi consenso afirmarem que as jovens que procuram por esses cursos não conhecem o curso que escolheu e não demonstram interesse pela formação técnica.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A gente vê algumas mulheres, mas a procura é muito pequena pelo curso de Mecânica. Eu acho que...é... a própria família que acha o seguinte... que o lugar de mulher não é estudando num curso de Mecânica, ela deve procurar um curso mais leve, uma coisa, assim, mais adequada para mulher (Fernando/ Professor de Mecânica - 005).

O discurso demonstra que os professores não percebem como indicativo de mudança a participação de meninas em cursos com tradição masculina, como mecânica, a ênfase dada à participação de mulheres é na dimensão quantitativa. Chamou a atenção a fala de um professor em relação à presença das mulheres nos cursos técnicos como algo figurativo, simbólico, ao dizer: *"as mulheres alegram um meio onde só tenha homens"* e *"o aprendizado se torna mais lúdico com a presença das mulheres nesse ambiente" (Carlos/professor de mecânica - 004).*

Essa afirmação do docente remete ao que Bourdieu (1999) afirma, ao relacionar a masculinidade com nobreza e a dificuldade de a mulher impor-se, recorrendo às armas dos fracos (exibição e sedução). A utilização do termo "lúdico", pelo professor, atesta que a aprendizagem se torna mais animada, divertida, com a participação das mulheres que são animadoras em ambientes considerados *duros*, porque são técnicos e sérios, porque masculinos; ou seja, aos homens, coisas sérias, duras e racionais; às mulheres brincadeiras, leveza e emoção.

O relato de outro professor tende a justificar a reduzida presença das mulheres em cursos técnicos, à sua falta de afinidade com os conteúdos da matemática, a exemplo do uso de cálculo.

> *[...] parte da eletrotécnica quando você vai mesmo para o trabalho, vai ver o trabalho a fundo[...] as mulheres podem não se identificar, além da questão da afinidade com a Matemática (risos) que tem muito cálculo, e muitas meninas não se identificam com as exatas elas têm mais dificuldade (Baltazar/Professor Eletrotécnica- 007).*

O domínio de determinadas áreas do conhecimento, saberes e práticas, sobretudo, aquelas denominadas de *ciências duras*, geralmente, está associada aos homens, o que tem a ver com a construção de uma masculinidade tradicional, em que homens não demonstram fragilidades. Evidenciando que ciência e escola são também reprodutoras das desigualdades de gênero, fazendo com que determinadas habilidades, compreensões e assimilações estejam

ISBN: 978-85-61702-41-0

vinculadas a um sexo em detrimento do outro (BOURDIEU, 1999; LOURO, 1997; SCHIENBINGER, 2001).

No entanto as escolhas realizadas pelas alunas em adentrar cursos com predominância masculina revelam novas práticas e novos valores que rompem com determinados estigmas sociais, mas só a presença feminina nesses espaços não é suficiente para promover a equidade nas relações sociais entre os sexos, valorizando de forma equilibrada as habilidades e qualidades consideradas masculinas e femininas.

Capacidades Iguais: as armadilhas dos discursos

A percepção das alunas e professores quanto a aprendizagem teórica e prática em relação aos alunos nos revela que no primeiro momento as alunas disseram não haver distinção, mas, ao explicarem suas respostas as alunas apontaram as 'atividades práticas' como sendo mais difíceis de serem realizadas:

> *Não, não tem (silêncio), assim, tem a questão de os meninos se identificarem mais com aquela parte bruta, aquela parte de fazer, mexer com gerador, já as mulheres são mais organizadas e aí têm elaboração e organização de planilhas, têm alguns relatórios que você sempre tem que andar fazendo e bem organizado. Eu acho que a mulher se encaixa mais nisso, têm desenhos, também a questão de gráficos porque o homem não vai se importar muito se passou um milímetro, sempre tem que ter uma minuciosidade e a mulher se apega mais nos detalhes (Ana/Curso Eletrotécnica- 019).*

Ainda que de início neguem as distinções/discriminações no decorrer dos relatos acabavam demonstrando a existência de divisões nas atividades práticas por gênero, ao dizer que os alunos dominavam o manuseio frequente dos equipamentos e máquinas por terem conhecimento prévio e força física. Enquanto as atividades práticas de desenho gráfico, elaboração de projeto elétrico, planilhas e relatórios ficavam ao encargo das alunas que se destacavam pela organização e minuciosidade.

Ambos acabam corroborando a manutenção dessa divisão sexual do trabalho. No exercício do cotidiano, através dos processos de socialização, a técnica é direcionada para o menino; por exemplo, concertar carro e pequenas

ISBN: 978-85-61702-41-0

máquinas, enquanto para meninas o aprendizado é sempre caracterizado por relações de serviços e cuidados (HIRATA, 2003; BOURDIEU, 1999).

Essas distinções de atividades para mulheres e homens não são percebidas pela alunas como discriminação. Quando indagadas sobre situações de discriminação por parte dos professores a maioria das alunas afirmam nunca ter sofrido discriminação, mas alguns discursos chamam atenção ao dizer que os professores agem de uma forma que elas se sentem incapacitadas para realizar atividades que requisitam força física:

> *Eu já me senti, assim, não acho que discriminada porque é uma palavra muito forte, mas de certa forma eles agem e falam de uma maneira que é como se eu me sentisse incapacitada em relação a eles, entendeu? Como se eu não tivesse a capacidade para fazer a mesma atividade que eles estão fazendo, então, eu já me senti assim... Isso tanto por parte dos professores como dos alunos. Eu acho que isso não é algo legal (Nísia/Curso Eletrônica - 004).*

O fato de a maioria afirmar não ter sofrido nenhum tipo de discriminação não assegura que isso não tenha ocorrido, elas podem não ter percebido/reconhecido ou mesmo resistido ao ato discriminatório e preconceituoso, provavelmente, porque se manifestou na sua forma simbólica (BOURDIEU, 1999).

É possível interpretar a negação da discriminação como uma estratégia de negação de uma posição de subordinação, sujeição ou obediência, cientes de que, no espaço de luta pela aquisição do saber, elas detêm certa parcela de poder, mesmo que os padrões institucionais sejam masculinos (FISCHER, 2007; FOUCAULT, 1992; SCOTT, 1990).

Essa negação, enquanto contra discurso, visa superar os constrangimentos que se lhes impõem, mas também um modo de (re)inventar formas de convivência e de resistência à masculinidade hegemônica que impera na área que estudam, usando estratégias inteligentes de embate silencioso:

> *Teve um trabalho que foi muito interessante sobre SPDA, que é a questão dos pára-raios, e meu grupo era composto só por mulheres, eu e mais três meninas; a gente foi no último andar aqui do prédio do instituto federal e foi uma experiência muito interessante que a gente nunca esqueceu, ficou bem gravado e a gente ficou pensando; nós somos mulheres e somos capazes de fazer isso, de*

ISBN: 978-85-61702-41-0

> *vir até aqui, pode parecer algo tão simples, mas pra nós foi uma vitória, um desafio. Foi muito interessante, tiramos foto, colocamos no slide e mostramos nosso trabalho. [Teve alguma dúvida por parte do professor ou dos alunos que vocês realizaram esse trabalho?] Talvez sim, a questão do desafio de SPDA aquela questão de ir... nas alturas, ter que subir no prédio e tudo mais. [Como vocês se sentiram?] Que nós somos capazes (silêncio), com certeza foi muito bom (Quitéria/Curso Eletrotécnica - 016).*

A atitude de fotografar o momento de realização das atividades práticas, para provar aos colegas e professores que são capazes, demonstra o exercício de poder como estratégia de enfrentamento diante das desconfianças e dúvidas das quais são alvos frequentes durante o processo formação educativo. A negação do preconceito, por elas, é uma afirmação de resistência e enfrentamento à presença/existência (FOUCAULT, 1992).

Para se compreender os mecanismos de dominação que, gerada em instâncias objetivas, se reproduz através da subjetivação, se faz necessário dialogar com Bourdieu (1999). Os sentidos atribuídos às características femininas e masculinas e reproduzidas no mundo do trabalho, como se fossem naturais e não adquiridas e apreendidas através de um processo de nominação, inculcação e incorporação, têm sua explicação por meio de um *habitus* de gênero resultante de um trabalho pedagógico que ocorre através de estratégias de diferenciação de meninos/homens e meninas/mulheres, implícitas e explícitas, nas práticas e discursos de vários agentes e instituições sociais (BOURDIEU, 1999; CARVALHO, 2010; SCOTT, 1990).

No entanto a distinção das atividades práticas entre meninos e meninas não é compartilhado e consentido sem resistência por todas as alunas A escola é um espaço de micropoderes e como tal as relações não são tão consensuais, os conflitos e exercício de poder se produzem em meio a relações desiguais, há também os contra discursos ali presentes (FOUCAULT, 1992; LOURO, 1999).

> *Eu já senti, assim, uma certa dificuldade, por exemplo, tipo assim, equipamentos, entendeu? De certa forma é mais difícil, mas a gente também tem capacidade de fazer, basta querer. Eu fiz todas as atividades sem problemas (Nísia/Curso Eletrônica - 004).*

ISBN: 978-85-61702-41-0

Através desses contra discursos, algumas alunas apontam novos caminhos e estratégias para o enfretamento dessas dificuldades. As ferramentas tecnológicas são apontadas como alternativas que vão contribuir para a superação das desvantagens físicas entre homens e mulheres.

> *A coisa mais difícil pra mulher seria no caso o peso, essas coisas, que a mulher tem menos força que o homem, só que hoje em dia as coisas estão bem mais fáceis, mais práticas, então existem alguns tipos de ferramentas e tecnologias de auxílio que podem ajudar a mulher na realização dessas atividades que necessitam do uso da força física (Leila/Curso Mecânica- 011).*

Essa divisão na realização das atividades dos cursos, na qual as mulheres se concentram na *elaboração, planejamento e não na execução técnica do trabalho prático,* poderá acarretar em déficits de conhecimento tanto para as mulheres quanto para os homens, e podem se reverter em barreiras para o ingresso no mercado de trabalho; pois, ao término da formação da/o profissional, essas habilidades tanto de planejamento, elaboração, montagem, manutenção, que são funções de execução, devem ser dominadas pelas alunas e alunos para o competente exercício da profissão, de acordo com o perfil de cada curso.

> *Experiências no mercado de trabalho: estágios só para homens", "mas essas barreiras não me fazem desistir..."*

Assim como a escola, o mercado de trabalho é um espaço de empoderamento feminino, apesar das desigualdades de gênero ali existentes. Em busca da inserção nesses espaços, geradores de autonomia e independência, algumas alunas foram procurar o estágio, mesmo diante das dificuldades e adversidades presentes no contexto escolar. As atitudes dessas alunas são aqui entendidas como estratégias de resistências e, portanto, de exercício de poder que, segundo Foucault (1992), está em toda parte e podem ser produzidas por todos os sujeitos. Mesmo diante da exclusão e discriminação explícitas nos critérios de seleção ousaram em concorrer aos estágios:

> *Eu procurei estágio desde o ano passado, eu já fui acho que em três empresas e eles falaram que iam retornar, mas não retornaram, até aqui mesmo no mural quando eles colocam anúncio, eles pedem*

ISBN: 978-85-61702-41-0

> *a preferência masculina, só que agora eu consegui um estágio em uma concessionária de automóveis. O dono da empresa queria que fosse mulher na oficina, ele disse que queria uma inovação e realmente ele me ligou. Na empresa eu fico na oficina, mas só que eu não exerço a função de técnica de Mecânica, eu tô sempre ali com o chefe da oficina, fico mais na inspeção das peças. Os critérios que são colocados me incomodam, mas essas barreiras não me fazem desistir, eu busquei o estágio até conseguir. (Leila /Curso Mecânica - 011).*

Constata-se, pois, que a divisão sexual das atividades práticas desenvolvidas na escola se estende para uma divisão sexual do trabalho nas empresas, onde o domínio do saber técnico e tecnológico é uma ferramenta de poder, fazendo com que a incompetência ou mesmo impotência técnica das mulheres seja mantida (BOURDIEU, 1999; HIRATA, 2003).

O critério de seleção, por sexo, definido pela empresa que oferta os estágios, demonstra que o mercado de trabalho mantém valores que discriminam a capacidade produtiva das mulheres para realizar determinadas atividades técnicas. Uma aluna que conseguiu estagiar em duas empresas externou sua indignação pela forma de tratamento endereçado às mulheres em um local de trabalho tradicionalmente masculino:

> *[...] no meu trabalho eu não posso usar um anel, eu não posso andar de cabelo solto, nem botar batom, nem nada, e nem andar de roupa justa... assim que eu entrei na empresa o RH do departamento pessoal que tinha como chefe uma mulher me falou: não use batom e nem venha com roupas curtas, nem roupas muito justas porque vai trabalhar com homens. Então eu pensei no caso, a gente não pode ser mulher porque a gente trabalha em um espaço que só tem pessoas do sexo masculino (Bertha/Curso Eletrônica - 013).*

O fato de ter mulheres nesses espaços com predominância masculina cria uma tensão em relação ao comportamento dos homens. Neles as mulheres aparecem como vetores do perigo e ameaça constante, devendo, portanto, estar atentas e vigilantes em relação às expressões e manifestações de sua sexualidade. Desse modo, serão bem-vindas se forem ou estiverem "invisíveis", a fim de não se diferenciarem e chamarem a atenção dos rapazes pelos atributos sedutores que parecem carregar pelo simples fato de serem mulheres.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Esses relatos apresentam a força dos discursos produzidos pela educação e mercado de trabalho, desvelando o efeito que causam na trajetória das alunas, no sentido de desencorajá-las e excluí-las do estudo técnico profissional e do mercado de trabalho em áreas simbolicamente ligadas ao masculino.

Considerações Finais

Constata-se que os discursos apresentados confirmam que a escola e os professores, através de suas práticas de ensino, têm contribuído para a (re) produção das desigualdades de gênero, presentes na divisão sexual do trabalho, quando distinguem as atividades que devem ser atribuídas e realizadas por mulheres e por homens, associando as jovens a trabalhos administrativos (planejamento, elaboração, supervisão) e os jovens à execução de trabalhos complexos (instalação e manutenção de equipamentos e máquinas), reforçando as distinções de gênero já existentes que, por consequência, se transformam em desigualdades de gênero também no mercado de trabalho, evidenciando uma correlação de forças que mediam as relações sociais entre os sexos e produzem exercício de poder nos espaços escolares e de trabalho.

Ressalte-se que o predomínio masculino de estarem inseridos nas áreas/cursos técnicos e terem as melhores oportunidades de experiências de trabalho (estágios) resultam das formas como a divisão sexual do trabalho tem se engendrado ao longo da história da sociedade.

As modificações ocorridas na esfera do trabalho e nos papéis sociais que homens e mulheres desempenham na contemporaneidade permitem que as mulheres, cada vez mais, ocupem espaços antes reservados aos homens, como nas áreas técnicas (Curso de Mecânica, Eletrônica e Eletrotécnica).

Mas não se pode esquecer que esse acesso crescente, ainda, não lhes garante condições iguais no processo de formação escolar e nem na inserção e atuação junto ao mercado profissional. Tal condição é uma barreira que excluí e impõe limites às mulheres, reforçando estereótipos e preconceitos de gênero.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. Revisão bibliografia. In: **O método nas ciências sociais naturais e sociais.** Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson, Learning, 2004.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBERODON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo:** metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**.Tradução: Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRUSCHIN, Cristina. HIRATA, Helena (Org.). **Mercado de trabalho e gênero**: comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Pereira, Maria Zuleide da C. (Org.). **Gênero e educação**:múltiplas faces. João Pessoa: Universitária / UFPB, 2003.

FOULCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. RJ: Record, 2004.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. In:**Revista Educação & Tecnologia**. **Periódico científico dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETs**- PR/MG/RJ, p. 144-156, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres nas salas de aula. In: PRIORI, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Mulher e realidade:** mulher e educação. Porto Alegre: Vozes, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990.

SPINK, Mary J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ISBN: 978-85-61702-41-0

GÊNEROS E SEXUALIDADES: REFLEXÔES SOBRE ELEMENTOS CONJUNTURAIS DA APROVAÇÃO DO PNE E PEE - BA

Maise Caroline Zucco
Universidade Federal da Bahia
maisecz@gmail.com

Resumo: O presente texto tem como proposta estabelecer uma reflexão crítica sobre elementos da conjuntura social e política diretamente ligada à provação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia (2016 – 2026). Para tanto tem como elementos de análise discursiva documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Leis de Diretrizes e Bases, que norteiam elementos da prática docentes anteriores à própria aprovação do PNE; mas também os Projetos de Lei e Ementas aprovadas nessa conjuntura e que sinalizam um pouco da discussão política estabelecida sobre as questões de gênero e sexualidades.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

O presente texto tem como proposta estabelecer uma reflexão crítica sobre elementos da conjuntura social e política diretamente ligada à provação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia (2016 – 2026). Para tanto tem como elementos de análise documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Leis de Diretrizes e Bases, que norteiam elementos da prática docentes anteriores à própria aprovação do PNE; mas também os Projetos de Lei e Ementas aprovadas nessa conjuntura e que sinalizam um pouco da discussão política estabelecida sobre as questões de gênero e sexualidades.

Essa proposta é um resultado do projeto "Gêneros, questões étnico-raciais e sexualidades: experiências e apropriações a partir da formação continuada de professoras/es", que se propõe a investigar como as temáticas da diversidade – que compreendem questões étnico-raciais, religiosidades e discussões em torno dos conceitos de gênero e sexualidades – estão integrando a prática docente de profissionais da Rede Pública de Salvador.

Seguindo uma das definições possíveis dentro do campo dos estudos de gênero, as identidades não são fixas, homogêneas ou definitivas, mas construções passíveis de transformações, e por sua vez, instáveis. É através das relações sociais que nos diferenciamos e no espaço escolar essas identidades e diferenças também dialogam em meio a relações de poder. Distintas religiosidades, sexualidades, etnias, são valoradas a ponto de estabelecerem desigualdades na escola e o papel pedagógico da educação é a abordagem desse encontro com o "diferente", com o "outro"[1], na perspectiva de promoção da cidadania.

A preocupação com esses diferentes se tornou, nos últimos anos, algo caracterizado e enfatizado pela mídia como uma pauta do cenário político oficial. Não qualquer diferente, mas pessoas não brancas, não cis, não heterossexuais, não normativas de forma geral. Ao mesmo tempo em que esse tema parece ter assumido uma dada visibilidade midiática na contemporaneidade, não é possível afirmar que estes não tenham sido alvos dos discursos conservadores anteriores à conjuntura atual. Entretanto, relativos direitos conquistados por esses grupos ligados a movimentos sociais têm sido revistos diante de uma

1 SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

ISBN: 978-85-61702-41-0

onda conservadora"[2] que se fortaleceu através de acordos políticos. Assim, é possível diagnosticar que o conservadorismo, que assegurou e está assegurando elementos defendidos por discursos religiosos, hoje ganha uma maior representatividade e passa a ser assegurado diante de articulações políticas; com cerceamento dos tópicos defendidos pelos estudos de gênero e sexualidades diante da educação nacional e as políticas públicas adotadas pelo Estado.

Educação para a diversidade – O que o currículo prescrito nos diz?

A diversidade, enquanto tema educacional atravessa os sujeitos escolares em aspectos identitários que passam pelo gênero, pelas questões étnico-raciais, sexualidades, deficiências, religiosidades, territorialidades (rural, urbano, colonial), etc.; e as preocupações por esses recortes estão presentes em documentos que orientam e regulam a prática docente. Desde a década de 1990 esses temas vêm ganhando cada vez mais o interesse, bem como o apoio financeiro, dos organismos governamentais. A partir de um longo processo que teve inicio em 1948 – levando treze anos para serem aprovadas – as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil, com sua última versão datada do ano de 1996, na primeira década do século XXI deu enfoque às identidades indígenas e afrodescendentes[3]. Em meio a um contexto ligado ao regime democrático foi estabelecido um processo que visibilizou e promoveu o atendimento das demandas ligadas aos movimentos sociais, e mesmo do próprio debate acadêmico, inserindo determinados sujeitos nas temáticas do currículo prescrito[4]. Essa trajetória de incorporação perpassou pela aprovação da Lei no. 9.394 (1996) e da Lei no. 10.639 (2003), de 2008, bem como pela obrigatoriedade do ensino

2 A Onda Conservadora, ou Nova Onda Conservadora, tem sido um termo veiculado pela mídia caracterizando o acesso das pautas religiosas junto a instâncias do Estado. Diante dessa discussão, é importante ponderar que não se trata de algo novo, pois os movimentos feministas, lesbianos, gays e trans tiveram que disputar historicamente suas pautas com argumentos religiosos, com a direita no período Ditatorial no Brasil e mesmo dentro da esquerda que buscava a redemocratização, como observado em pesquisas como as desenvolvidas por Joana Maria Pedro, Cristina Scheibe Wolff e James Green.

3 ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006. p. 324-326.

4 SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 60, 2010. p. 13-33.

ISBN: 978-85-61702-41-0

da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial a partir da Lei no. 11.645 de 10 de março de 2008[5].

Ainda em relação ao movimento de incentivo às temáticas ligadas às questões étnico-raciais, de gênero e sexualidades como elementos curriculares é possível destacar as deliberações traçadas pelos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)[6], documento de 1997 que possui caráter de orientação para prática docente. Nos exemplares referentes aos temas transversais, o material discute a Pluralidade Cultural levantando questionamentos sobre atitudes e situações que fomentam todo o tipo de discriminação e injustiça social. Nesse suporte pedagógico, ainda no espaço destinado às temáticas transversais, o Ministério da Educação e do Desporto trata da Orientação Sexual, que discute elementos do debate sobre sexualidades, mas também relativos às questões de gênero pertinentes à área da educação. Dessa forma, são traçados objetivos tais quais: a compreensão do prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana; o reconhecimento e respeito das diferentes formas de atração sexual e seu direito a expressão; a identificação e expressão dos sentimentos e desejos respeitando os sentimentos e desejos do outro; o reconhecimento como construções culturais das características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino posicionando-se contra discriminações; entre outros.

"Através de documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (v. 2) a sexualidade, e o exercício da sexualidade, mesmo no na Educação Infantil, são considerados temas ligados à cidadania dos sujeitos. O esclarecimento dessa ordem direcionado às crianças em nível infantil, que costumeiramente levam a uma interpretação equivocada de um incentivo à prática sexual, possibilita a identificação de atos de violência por parte das próprias crianças que passam a problematizar abordagens coercitivas, como as pedófilas.[7]"

No que diz respeito aos financiamentos, a SECADI (A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) foi responsável

5 *Leis de Diretrizes e Bases da Educação.* **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 de abril de 2014.

6 Parâmetros Curriculares Nacionais. *Ministério da Educação,* 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares--nacionais1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859 Acesso em: 20 de abril de 2014.

7 Proposta de reestruturação do Plano Estadual de Educação do estado de Santa Catarina apresentado pelo Instituto de Estudos de Gênero, Comissão do qual participei.

ISBN: 978-85-61702-41-0

pela promoção de cursos de formação continuada especificamente ligados aos temas relativos à diversidade. Entre eles está o GDE (Gênero e Diversidade na Escola), Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, Cultura e História dos Povos Indígenas, Educação de Jovens e Adultas na Diversidade e Inclusão Social, Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva de Educação Inclusiva, entre uma série de outras formações, sejam em nível de aperfeiçoamento ou de especialização.

Em suma, podemos identificar na trajetória nacional brasileira, relativamente recente, uma preocupação com a diversidade nos espaços escolares que faz parte da documentação que é adotada pelo Estado como referencial educacional e que é destacada como formação continuada docente relevante, a ponto de ser financiada por esta instância. Por esse espectro, podemos dizer que no Brasil até certo ponto haviam políticas públicas educacionais que primavam pela diversidade no espaço escolar, ou ainda que promovem a discussão em torno do conceito de gênero e sexualidades.

É possível destacar ainda que essa discussão encontra-se alinhada com a Constituição. Essa defende a promoção do bem estar de todas as pessoas, sem qualquer forma de discriminação (art. 3°, IV, da CRFB), a dignidade da "pessoa humana" (fundamento da República – art. 1°, III, da CRFB), o princípio de igualdade (art. 5°, caput, da CRFB), a proteção da família por parte do Estado (art. 226, caput), considerando que o planejamento familiar é livre (art. 226, §7°).

Contudo, a própria conjuntura nos apresenta um cenário de cerceamento de direitos, mas não de quaisquer direitos. Não nos atentamos aqui para todos os Projetos de Lei, entre eles que discutem o trabalho terceirizado, a cobrança de tarifas na pós-graduação em instituições de ensino superiores públicas, que têm um ônus social para sujeitos com gênero, raça, sexualidades e classes bem definidas. Entretanto, a proposta é trazer um pouco da conjuntura de discussão política que atravessou, e ainda travessa, a aprovação dos Planos pelo Brasil (estaduais e municipais).

Gêneros e sexualidades: discussões que pesam diante da fé

As tramitações de uma série de Projetos de Lei e Ementas Constitucionais tem indicado a redução de direitos de determinados grupos sociais. No aspecto das questões étnico-raciais a redução da maioridade penal, através da PEC 171/93, incide principalmente sobre a população jovem, masculina, negra, de classe baixa que, ao serem encaminhadas para um sistema penitenciário

ISBN: 978-85-61702-41-0

que não gera a reabilitação dos sujeitos, condena uma parcela da população à exclusão.

Contudo, se aliarmos esse contexto político à problematização dos Planos de Educação, é possível identificar alvos muito diretos de crítica e cerceamento de direitos: o gênero e as sexualidades. As pautas feministas que versam sobre a autonomia do corpo, a defesa dos direitos de casais homoafetivos, a propagação de perspectivas não normatizantes de condutas femininas e masculinas, entre inúmeros outros tópicos são combatidos a partir de argumentos que não se alinham a uma perspectiva laica de Estado.

No âmbito nacional, após algumas consultas populares realizadas através do site da Câmara, pesquisas essas que rejeitaram a definição de família centrada em uma compreensão heteronormativa, foi a provada em 2015 a PEC 6583/2013. A Proposta de Ementa Constitucional considera que família é o "Núcleo formado pela união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável", perspectiva essa que versa sobre a exclusão das uniões homoafetivas e que entra em conflito com a Constituição Federal, documento pautado na a autonomia da organização familiar.

Entre os Projetos de Lei em tramitação que ganharam destaque da mídia, assim como trouxeram jovens mulheres às ruas no evento nomeado a Primavera Feminista, está a PL 5069, proposta pelo Deputado do PMDB do Rio de Janeiro, Eduardo Cunha. Essa PL tipifica como crime contra a vida o anúncio de meio abortivo e prevê penas específicas para quem auxiliar ou orientar a gestante à prática de aborto, condenando profissionais de saúde que forneçam informações sobre práticas abortivas, e condenando as mulheres que realizam a prática duplamente: seja pela criminalmente pelo ato, como pela barreira de um acesso a informações seguras prezem por sua saúde.

No que diz respeito ao setor Educacional a PL 867/2015, destaca em seu artigo terceiro, que "São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes". O Projeto, que circula na mídia e nos espaços políticos como "Escola sem Partido", na atualidade já possui uma lista de grupos de pesquisa denunciados, inclusive de instituições públicas de ensino, que estariam ligadas às perspectivas políticas de esquerda ou dentro do campo dos estudos de gênero e sexualidades. Nesse sentido, é importante destacar que há, por parte do Projeto, uma crença em uma suposta neutralidade e que, considerando a pluralidade religiosa que compõe as salas de aula,

ISBN: 978-85-61702-41-0

as especificidades de cada crença não poderiam ser abordadas, uma vez que poderia gerar a própria oposição de crenças.

Considerando especificidades referentes ao estado da Bahia, a Emenda no. 1/2015 estabeleceu uma proposta de reestruturação do texto original do Plano Estadual de Educação, documento que inicialmente versava sobre a diversidade de gênero e sexualidades, seja com referente da formação docente ou como elemento pedagógico a ser considerado na Educação Básica. A mesma propunha que a escola não poderia cercear o pátrio poder e que seriam prerrogativas familiares a abordagem de temas como gênero e sexualidades, e sua aprovação no documento educacional geraria uma "apologia a homossexualidade. Diante desse encaminhamento a Defensoria Pública apresentou uma nota técnica questionando a inconstitucionalidade da Ementa, que propunha também aspectos ligados ao criacionismo.

Como resultado das discussões políticas em torno dos Planos de Educação, no Plano Nacional foi excluída qualquer referência às discussões de gênero e sexualidades e no Plano Estadual da Bahia, após acordo entre deputadas e deputados favoráveis à permanência do debate, foi revista a redação original que assegurava a discussão desses temas diante de um texto que reconhece a diversidade, se propõe a combater a discriminação e a intolerância, mas não nomeia efetivamente o debate.

Qual diversidade importa nos Planos de Educação

Diante dessa conjuntura e considerando as discussões que pautaram a retirada de itens entre as metas do Plano Nacional de Educação, e geraram um texto conciliador no Plano Estadual da Bahia, é importante frisar que não são quaisquer diversidades que importam/pesam[8]. O problema está no rompimento de padrões normatizantes de feminino e masculino, na não aceitação no sexo biológico como determinante último de identificação dos sujeitos. Está também nas "sexualidades desviantes" que defendem a formação de outras organizações familiares e não asseguram a procriação humana em seus moldes bíblicos.

O discurso religioso que condena a defesa dessa perspectiva dentro do espaço escolar estabelece uma mescla entre o que seria gênero e sexualidade.

8 BUTLER, Judith, Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo", Buenos Aires, Paidós, 2002.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Essas fronteiras são borradas em defesa de padrões normatizantes, ou seja, situados em uma lógica binária de compreensão do feminino e masculino.

Por outro lado, podemos observar outros movimentos como os estabelecidos por algumas cartilhas religiosas, divulgadas amplamente da internet e em igrejas em combate à "ideologia de gênero". Esse material toma como base algumas premissas da própria discussão do campo, como a concepção de socialmente construído, ou ainda relação com a teoria *queer*, que versa sobre a instabilidade das identidades dentro dos binarismos, defendendo a não identificação no que seriam os sujeitos abjetos.

Se por um lado temos a defesa de perspectivas religiosas, por outro observamos os movimentos ligados à reformulação curricular e à formação de professoras e professores que, amparados por iniciativas governamentais e impulsionados por interesses dos movimentos sociais, ampliaram os debates sobre a diversidade de forma direcionada às escolas.

A conjuntura atual apresenta uma série de dilemas a serem administrados: se por um lado somos regidas/os por uma compreensão de família heteronormativa a Constituição reconhece a autonomia da estruturação familiar; se ao mesmo temo temos um PNE que não discute gênero, os Parâmetros Curriculares reconhecer essa identidade, bem como o Plano Estadual não faz menção ao termo, mas combate à discriminação e intolerância.

Contudo, nem as leis, as reformulações dos materiais didáticos como as adequações propostas pelo PNLD – Plano Nacional do Livro Didático –, ou ainda a disponibilização de cursos pode regular de forma efetiva a prática das/dos educadoras/es e assegurar que esses temas sejam efetivamente trabalhados em sala de aula.

Considerações finais

Dentro desses embates, é importante identificar que o feminino e o masculino normativos também fazem parte das identidades de gênero defendida por esse campo de estudos, assim como toda a gama de identificação que está entre essa concepção binária. Há um exercício de inclusão do sujeito defendido pelo discurso religioso dentro da perspectiva de gênero que não é recíproco. As várias possibilidades de identificação quanto às sexualidades e os gêneros não são abarcadas pela perspectiva religiosa que se propõem a essa discussão, o que diretamente gera como produto educacional a exclusão.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Documentos produzidos pelo Fórum Nacional de Educação e Conferência Nacional de Educação, no que tange às metas do PNE, e mesmo a última versão do PEE-BA (não aprovada) versam sobre os temas de gênero e sexualidades, tratando-se de instâncias de discussão qualificadas dentro do campo educacional. Nesse sentido, é importante reconhecermos que os vetos, exclusões e reestruturações ocorridos nos Planos foram deliberados não a partir de um grupo dedicado aos estudos das necessidades educacionais, mas à Câmara e ao Senado, ancorados no que seriam crenças pessoais ou de grupos religiosos específicos.

Considerando que estamos tratando de políticas públicas, a constatação acima narrada nos remete ao debate de Chantal Mouffe. Não podemos chegar ao que seria um consenso, considerando as perspectivas divergentes, mas determinados posicionamentos retiram o direito de outros sujeitos. Nesse sentido, autora apresenta o que seria o campo do político, que traça inimigos e estabelece a defesa de ideiais que asseguram posicionamentos particulares. Em contrapartida defende o que seria a política, que reconhece adversários dentro de um pluralismo democrático, mas que nesse exercício de deliberações preza por posicionamentos em que o direito do outro não é cerceado.

Políticas públicas, em uma concepção que mescla diferentes autoras e autores, são compreendidas enquanto sistemas que passam pela formulação, aplicação, avaliação considerando elementos políticos, midiáticos que as influenciam. Podem ser definidas enquanto ações que promovam transformações sociais, assim como a própria omissão diante de determinados temas pode ser considerada também uma política pública.

O que temos como produtos dessas relações de poder o cerceamento de discussões não pautadas na fundamentação de um Estado laico, situadas em uma conjuntura em que os arranjos políticos estão possibilitando a ascensão de pautas religiosas em detrimento de discussões qualificadas, próprias de um campo de conhecimento como a Educação.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

Assembleia Legislativa do Estado da Bahia. Disponível em: http://www.al.ba.gov.br/ Acesso em 05 de maio de 2016.

ISBN: 978-85-61702-41-0

BUTLER, Judith, Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo", Buenos Aires, Paidós, 2002.

Leis de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 de abril de 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação:* uma perspectiva pós -estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

Ministério da Educação. Disponível em: http://mec.gov.br/ Acesso em 15 de abril de 2016.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política e Sociedade*. n. 3, outubro de 2003, p. 11-26

Parâmetros Curriculares Nacionais. *Ministério da Educação,* 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao--basica&Itemid=859 Acesso em: 24 de abril de 2016.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 60, 2010. p. 13-33.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

ISBN: 978-85-61702-41-0

EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A ÓTICA DA EQUIDADE E TRANSVERSALIDADE DE GÊNERO

Maria Carolina Lins Mendonça[1]

Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão[2]

Eliane Maria Araújo da Silva[3].
Universidade Federal Rural de Pernambuco,
carolinalins96@gmail.com

Resumo: O presente artigo foi elaborado a partir dos resultados das análises e coleta de dados realizadas para a pesquisa do PIBIC/ Programa de Bolsa Institucional de Iniciação Científica da UFRPE/CNPq, em andamento, vinculado ao Núcleo de Pesquisa-Ação Mulher e Ciência (NPAMC). A pesquisa visa recuperar a trajetória das docentes em suas carreiras acadêmicas e profissionais na Universidade Federal Rural de Pernambuco, a partir de documentos, entrevistas e narrativas sobre o lugar das mulheres no desenvolvimento científico e tecnológico, sua inclusão nas políticas públicas e nos espaços de poder. O estudo comporta a adoção da abordagem qualitativa e o enfoque teórico de gênero, para a compreensão do seu objeto. A coleta e análise dos dados foram desenvolvidas por meio de eixos transversais: estudos de gênero e políticas de igualdade de oportunidades, mulheres na ciência e na universidade, gênero na educação superior. A proposta consiste em dialogar e interagir com a complexidade que envolve o conceito de transversalidade de gênero nas políticas públicas, especialmente de desenvolvimento científico e tecnológico. Destacam-se fortemente no discurso das docentes a construção

1 Graduanda em Ciências Sociais, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Email: carolinalins96@gmail.com

2 Doutora, docente Titular da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenadora da Pesquisa Mulher e Ciência. Email: mrfaleitao@gmail.com

3 Mestranda em Extensão Rural e Desenvolvimento Local/POSMEX na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Email: elianearaujo80@yahoo.com.br

ISBN: 978-85-61702-41-0

social do conceito de gênero e sua inferência direta na história de vida profissional destas mulheres. Os resultados desse trabalho objetiva em contribuir para a produção de conhecimento sobre o tema da equidade, relacionando o conceito de transversalidade de gênero, com os dados da pesquisa no que se refere a: composição do núcleo familiar, trajetória profissional dos familiares, uso do tempo, trajetória acadêmica e profissional da docente.
Palavras-chave: Equidade, Transversalidade de gênero, Educação superior.

Introdução

O NÚCLEO DE PESQUISA MULHER E CIÊNCIA (NPAMC) foi formalizado em 2013 a partir da consolidação das pesquisas fundamentadas no conceito de transversalidade de gênero nas políticas públicas, realizadas no Grupo de Pesquisa Desenvolvimento e Sociedade – GPDESO, CNPq/UFRPE[4].

A formalização do NPAMC realizou-se concomitantemente com a aprovação do projeto de pesquisa executado em 2013 e 2014 com recursos federais oriundos da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR), a partir de Edital, cujo objeto consiste em realizar estudos, eventos e elaboração de publicações sobre o tema "Mulher e Ciência" nos espaços de poder e decisão.

Neste sentido, unindo a experiência nos estudos da transversalidade de gênero nas políticas públicas do GPDESO e o projeto "Mulher e Ciência", o NPAMC, atua com o objetivo de identificar as mulheres a partir de sua inserção nas salas de aula, nos postos de trabalho, ou em outros espaços de poder e de decisão, especialmente na UFRPE.

Algumas metas do Projeto Mulher e Ciência consistem em mapear e registrar memórias de mulheres que atuam em carreiras universitárias e debater em seminários os temas da pesquisa.

Como decorrência dessas metas, o NPAMC assumiu, junto a outras três instituições, a realização do 18º Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR). Rede da qual o GPEDSO é membro a partir de suas linhas de pesquisa: Gênero e diversidade; Pesca e Políticas.

No recorte metodológico deste artigo, o objetivo geral consiste em **a**nalisar, a partir do diálogo entre os conceitos de transversalidade de gênero nas

4 www.gpdeso.com

ISBN: 978-85-61702-41-0

políticas públicas, nas relações de poder e no trabalho, se a inserção das mulheres docentes da área de ciências sociais na UFRPE tem contribuído na ruptura de paradigmas relacionados a divisão sexual do trabalho e se colaboram no processo de construção de participação igualitária, plural e multirracial das mulheres, nesta instituição.

Os objetivos específicos do presente estudo são, portanto, além de realizar um mapeamento das mulheres docentes nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais, atuantes na Pós-Graduação na UFRPE, resgatar suas trajetórias; verificar, a partir das entrevistas, de que modo as relações de gênero contribuem na estrutura e na percepção da produção do conhecimento científico; e identificar a inserção feminina na Universidade Federal Rural de Pernambuco sob a perspectiva da equidade, transversalidade de gênero e empoderamento das mulheres.

Metodologia

Os conceitos *gênero* e *transversalidade de gênero* são fundamentais nesta pesquisa, porque estão incluídos em nosso objetivo de pesquisa. Scott (1995) argumenta que o conceito de gênero foi criado para opor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter fundamentalmente social:

> [...] um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1995, p.14.)

Nesse sentido, compreendemos que o conceito de gênero trouxe à luz as desigualdades sociais e culturais geradas a partir das relações de poder. Dessa forma, o conceito nos fornece suporte para a compreensão das configurações regionais, local de nossa pesquisa, onde o patriarcalismo ainda está fortemente presente.

Bandeira (2005) afirma que:

> Por transversalidade de gênero nas políticas públicas entende-se a ideia de elaborar uma matriz que permita orientar uma nova visão de competências (políticas, institucionais e administrativas) e uma responsabilização dos agentes públicos em relação à superação das

ISBN: 978-85-61702-41-0

> assimetrias de gênero, nas e entre as distintas esferas do governo. (BANDEIRA, 2005, p. 6)

O nosso percurso metodológico consiste na adoção da abordagem qualitativa e o enfoque teórico de gênero, para a compreensão do objeto de pesquisa. Para o estudo qualitativo foi elaborada uma entrevista semiestruturada na qual envolve dois tipos de conhecimentos complementares para o "mundo do conhecimento". O conhecimento episódico que compreende o conhecimento que está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações), e o conhecimento semântico que é mais abstrato e generalizado e descontextualizado de situações e acontecimentos específicos (FLICK, 2002, p. 116).

O roteiro da entrevista semiestruturada organizou-se em blocos temáticos, congregando perguntas afins num mesmo bloco e numa sequência, de acordo com a finalidade das informações que pretendíamos coletar. A entrevista semiestruturada combina perguntas abertas e fechadas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

No instrumento de pesquisa indagou-se sobre a trajetória profissional dos familiares da entrevistada, sua trajetória profissional, memória intelectual, a utilização do tempo com as atividades profissionais e o trabalho doméstico, o uso do tempo livre, assim como foi estimulado a realização de comentários sobre algum tema que não foi contemplado na entrevista.

A entrevista como técnica de pesquisa possibilita informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e trata da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia (MINAYO 2009, p. 64-65). A análise e interpretação dos dados coletados, as mediações que vinculam o singular ao universal, o delineamento da relação do fenômeno em foco com a totalidade e a história possibilitarão a identificação das particularidades deste estudo.

O texto inclui entrevistas com sete docentes mulheres da área de Ciências Sociais da UFRPE. Para suporte as entrevistas e introdução ao tema, foram realizados levantamentos bibliográficos e reuniões periódicas do grupo de estudo, que continuarão até o final da pesquisa. Essas ações possibilitaram nos debruçarmos sobre publicações que dialogam com os conceitos de transversalidade de gênero, políticas públicas na área acadêmica, relações de poder, uso do tempo e metodologia participativa.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A sistematização dos dados acontece de acordo com os temas tratados no roteiro da entrevista, por meio do qual está sendo realizado um mapeamento com o intuito de apreender as estruturas de relevância e as ideias centrais que as docentes, sujeitos da pesquisa, tentam transmitir em suas narrativas.

A análise dos dados se dá também através de recursos iconográficos, como gráficos, tabelas e fotos que permitem a visualização e interpretação mais clara dos dados obtidos na literatura e estudos existentes, bem como auxiliam a delimitar mais precisamente os resultados do estudo.

Resultados e discussões

A partir das entrevistas realizadas, coletamos os dados que fundamentam nossa compreensão nos seguintes aspectos: o cotidiano das relações de trabalho, das atividades e dificuldades enfrentadas por estas mulheres numa perspectiva fundamentada na sociologia do trabalho e com recorte de gênero.

No inicio da pesquisa realizamos um quadro do quantitativo de docentes mulheres e homens para compreender a divisão sexual do trabalho na UFRPE. O Departamento de Ciências Sociais – DECISO apresenta 42% de mulheres em seu quadro de docentes. A Diretora é uma mulher e a Coordenação do Curso foi gerida por mulheres em quase toda sua trajetória, desde os anos de 1991 a 2016, apenas duas gestões não foram assumidas por mulheres.

ISBN: 978-85-61702-41-0

QUADRO 1 - QUANTITATIVOS DE DOCENTES - DEPARTAMENTOS DA SEDE UFRPE.

DEPARTAMENTO	FEM	MASC	TOTAL	% Mulheres
Administração	14	13	27	52%
Agronomia	9	27	36	25%
Biologia	38	19	57	66%
Ciência. Florestal	18	5	23	78%
Ciências. Domésticas	20	1	21	95%
Ciências. Moleculares	3	11	14	21%
Ciências Sociais	**11**	**15**	**26**	**42%**
Educação	42	18	60	70%
Educ. Física	4	6	10	40%
Estatística e informática	11	13	24	46%
Física	1	17	18	5,5%
História	13	5	18	72%
DLCH/Economia	7	11	18	39%
DLCH/Letras	17	9	26	65%
Matemática	12	15	27	44%
Medicina veterinária	22	18	40	55%
Morfologia e fisiologia animal	12	17	29	41%
Pesca e aquicultura	3	15	18	17%
Química	12	8	20	60%
Tecnologia rural	17	36	53	32%
Totais	286	279	565	

Fonte: Site UFRPE – Acessado em: 21.08.2014

De acordo com o quadro 1, observamos que a realidade de ocupação desigual das mulheres segundo as áreas de trabalho, na UFRPE, corrobora com o diagnóstico realizado pelo SNIG/ Sistema Nacional de Informações de Gênero.

O SNIG faz parte do Programa de Estatísticas de Gênero no IBGE, o qual publicou, no ano passado, o livro "Estatísticas de Gênero – Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010". Os dados do IBGE informam que as áreas gerais de formação nas quais as mulheres estão em maior proporção são: "Educação" com (83,0%) e "Humanidades e Artes" (74,2%).

Nas áreas de "Ciências Sociais, Negócios e Direito", a proporção de mulheres se torna equivalente a dos homens.

ISBN: 978-85-61702-41-0

QUADRO 2 – DOCENTES ENTREVISTADAS

DOCENTES	ÁRÉA	IDADE	FILHOS	GRADUAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO
Docente 1	Ciências Sociais	64	Não	Ciências Sociais	Antropologia	Antropologia
Docente 2	Ciências Sociais	51	1	Ciências Sociais	Antropologia	Antropologia
Docente 3	Ciências Sociais	61	Não	Biblioteconomia	Antropologia	Antropologia
Docente 4	Ciências Sociais	47	2	Ciências Sociais	Antropologia	Antropologia
Docente 5	Ciências Sociais	34	1	Ciências Sociais	Sociologia	Sociologia
Docente 6	Ciências Sociais	42	Não	Psicologia	Filosofia	Filosofia
Docente 7	Ciências Sociais	67	3	Ciências Sociais	Sociologia	Sociologia

Fonte: NPAMC/ Quadro elaborado com dados da pesquisa

A partir da análise dos dados da pesquisa, até o momento destacamos no discurso das docentes a construção social do conceito de gênero e sua inferência direta na história de vida profissional das mulheres. Um conceito importante, no que se refere ao uso do tempo[5]. No tocante às atividades domésticas e a criação dos filhos, elas foram unânimes em responder que a responsabilidade do trabalho doméstico, devido a naturalização dos papeis sociais, ainda recai toda sobre as mulheres.

Alguns relatos são contundentes:

1. *"[...] em casa eu tenho uma pessoa que me ajuda, mas, por exemplo, agora ela tá de férias, então isso significa que eu tenho que fazer todo o trabalho de casa, cozinhar, arrumar a casa, tá com ele (filho) e dar conta do trabalho também." (Docente 5)*
2. *"[...] os homens costumam dispender muito menos tempo (do que as mulheres) com os cuidados infantis, então há sempre uma concentração maior em atividades no trabalho, diferente das mulheres que precisam aprender a equilibrar a vida profissional e a vida pessoal." (Docente 4)*
3. *"Eu sinto que os homens não têm essa preocupação, essa neurose nem com a arrumação de casa nem com a arrumação a si mesmo. Eles não pensam que causa um mal estar à mulher*

5 O tempo para reprodução econômica envolve aquele destinado ao trabalho remunerado e o gasto com deslocamento para sua realização. O tempo para reprodução familiar e social incorpora, basicamente, as atividades de organização domiciliar, de lazer e de sono. (Dedecca, 2004).

ISBN: 978-85-61702-41-0

ficar fazendo o dia inteiro faxina e ainda vir a universidade horrorosa, com cabelo despenteado, com as unhas para pintar, isso não faz parte do universo deles. Então eles não entendem essa problemática, e eles sempre tem alguém, na maioria das vezes uma mulher que vai lá e faz uma faxina pra eles. Então eu não conheço nenhum dos amigos homens, principalmente os solteiros, que diga que cuida da casa, que fazem sua própria faxina. Isso é inexistente." (Docente 6)

4. *"Quando estou me dedicando a casa tenho que largar absolutamente a atividade profissional. Quando estou me dedicando a atividade profissional, como estou agora, completamente imersa, tenho que largar a casa. As duas coisas para mim não são compatíveis, e elas me enlouquecem. Eu não me sinto bem. Eu me sinto absolutamente escrava do sistema doméstico. Não tem outra palavra." (Docente 6)*

As entrevistadas expressaram em suas narrativas a existência de diferenças, polaridades e assimetrias de gênero, presentes em atividades que definem o que é masculino e o que é feminino. A partir do relato das sete docentes, pudemos observar que todas elas admitiram que há sobrecarga no cotidiano das mulheres, pois além das atividades profissionais, elas são responsáveis pelo gerenciamento dos afazeres domésticos e pelo cuidado dos filhos.

> Vários fatores se combinam para manter o caráter gendrado do trabalho: "a responsabilidade das mulheres pelo cuidado das crianças e das tarefas domésticas; a segregação vertical e horizontal de gênero da força de trabalho; as definições diferenciais de habilidades femininas e masculinas; a falta de reconhecimento das habilidades adquiridas fora do local de trabalho; a falta de reconhecimento das responsabilidades assumidas fora do local de trabalho; o baixo status do trabalho em tempo parcial; o reconhecimento positivo da racionalidade burocrática masculina; e a desvalorização das habilidades interpessoais tradicionalmente femininas. (BRABO, 2009, p. 25)

Sobre o uso diferenciado do tempo entre homens e mulheres, Dedecca afirma que:

ISBN: 978-85-61702-41-0

> Enquanto se observa que parte preponderante das mulheres realiza trabalho em afazeres domésticos, menos da metade dos homens destina seu tempo para essa forma de atividade. Sem dúvida, essa diferenciação já sugere uma menor responsabilidade do homem na organização familiar, cabendo relativamente mais às mulheres este tipo de ônus social. (DEDECCA, 2004, p. 43)

A literatura sobre o tema e os relatos das docentes nos conduz a outros questionamentos: Qual o valor social do trabalho doméstico? Quais os problemas que as mulheres enfrentam para administrar a atividade profissional com as atividades de Ensino/Pesquisa e Extensão e as atividades domésticas ainda predominantemente ao encargo das mulheres? Quais ações devem ser implementadas para conseguir a equidade nas relações de gênero, raça/etnia?

As visões naturalizadas sobre os comportamentos feminino e masculino promovem desigualdades e fomentam relações de poder, que prejudicam e atingem principalmente as mulheres. Segundo Auad,

> Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas "naturalmente" femininas ou masculinas corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de "naturais" de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, construídas, ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando socialmente. (AUAD, 2006, p. 19)

Os comportamentos e as práticas antes tidos como naturalmente femininos ou masculinos, justificados por explicações fundamentadas em diferenças biológicas, são trazidos para o debate público pelo movimento e pela teoria crítica feminista, que questiona, em diversos níveis sociais, tais como na esfera governamental e acadêmica, por exemplo, questões relacionadas às discriminações e desigualdades, denunciadas a partir da ótica da categoria analítica *gênero*.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Considerações finais

Os relatos obtidos nas entrevistas apontam que a categoria gênero possibilita expor que muitas diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas, mas estão tão naturalizadas e cristalizadas nas práticas e nos discursos da sociedade, que dificultam desvendar as relações de poder e desigualdades, socialmente construídas e historicamente reproduzidas pelos indivíduos.

É notório, nos relatos das docentes, a referência, ainda que indireta, à divisão sexual do trabalho, que diz respeito à histórica destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva (o provedor e a cuidadora do lar).

A inserção das mulheres no mercado de trabalho possibilitou o acirramento deste debate sobre entre esses dois mundos: público e privado. Neste processo de transição, ainda expressa a naturalização na responsabilização das mulheres com o doméstico o que resulta em duplo trabalho, ou seja, com o trabalho produtivo mercantil e com o trabalho doméstico, dos cuidados.

O estudo, em andamento, permitirá, ainda, a elaboração de outros textos, nos quais dialogarão com o conceito de transversalidade de gênero e com os dados da pesquisa, no que se refere à composição do núcleo familiar; trajetória profissional dos familiares; uso do tempo; trajetória acadêmica e profissional das docentes.

Referências bibliográficas

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRABO, T.S.A.M. 2009. **Gênero, educação e política: múltiplos olhares**. São Paulo, Icone/FAPESP.

COSTA, Maria da Conceição. Ainda Somos Poucas: Exclusão e Invisibilidade na Ciência. In **Cadernos Pagu** (27), julho-dezembro de 2006.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Mapeando Diferenças de Gênero no Ensino Superior da Universidade Federal de Sergipe**. Aracaju, Editora UFS, 2012.

ISBN: 978-85-61702-41-0

DEDECCA, Cláudio Salvadori. Tempo, Trabalho e Gênero. In **Reconfiguração das relações de gênero no trabalho**. Costa, Eleonora Menicucci de Oliveira, Maria Ednalva Bezerra de Lima, Vera Soares [Org.]. São Paulo: CUT Brasil, 2004, p. 21-52

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 2 ed. São Paulo: ARTMED, 2002.

HIRATA, Helena. Novas configurações da divisão Sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: **Uma categoria útil para análise histórica**. Recife: SOS/ CORPO, 1989.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES**. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres/ Presidência da República. Disponível em www.presidencia.gov.br/spmulheres.

ISBN: 978-85-61702-41-0

CURRÍCULOE: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E DEFICIENCIA

Maria da Anunciação Conceição Silva
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
marconcição@uneb.br

Resumo:
Este artigo configura-se a partir da compreensão do currículo como elemento de diálogo e intersecção a importância do currículo o desenvolvido em duas escolas públicas municipais de educação inclusiva do ensino fundamental de Salvador–Bahia. Cujo objetivo era desenvolver atividades pedagógicas integradas de inclusão com diferentes atores da escola, (gestores, professores e os educandos com e sem deficiência) intersecionando questões de deficiência, gênero e raça. Este desejo nasceu a partir da compreensão de que incluir requer quebrar conceitos e preconceitos de todos e com todos. A metodologia baseou-se em oficinas mediados por estudo dirigido, debates, ações, intervenções e participações em espaços públicos, com os docentes e gestores duas vezes por semana, com duração de quatro horas, no mesmo turno das aulas, em igual período, com os educandos eram desenvolvido os conteúdos curriculares intersecionando as questões de gênero, raça e deficiência com metodologia de arte-educação. As atividades foram desenvolvidas durante o período correspondentes há dois bimestres escolares.
Palavras – Chaves: Gênero, Currículo e Deficiência

ISBN: 978-85-61702-41-0

Utilizando o currículo na mediação das categorias gênero e raça

É recorrete a aplicação do substantivo inclusão de forma genérica, como ato ou efeito de incluir, com conotações na matemática e nas ciências naturais, como técnica microscópica. Na política educacional, está associado a juízo do direito de todos à participação social. Em alguns momentos contraditórios, pois, vivenciamos uma educação que fomenta a exclusão, ainda que, nos seus discursos legais advogue pela inclusão.

A história da educação brasileira foi originalmente monocultural, o discurso de uma educação para todos é recente, e sua prática ainda embrionária com severas imperfeições marcada por ações centradas muito mais nos discursos que em práticas efetivamente transformadoras. Arroyo (1997:13) assevera que da indústria da exclusão educacional, é comum tanto na rede particular quanto da rede pública de ensino, ambas intrinsecamente geradas e mantidas para reforçar a estrutura social desigual e excludente que temos. "A cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir".

A inclusão de pessoas com deficiência, na educação formal, tem sido objeto de estudo em diferentes esferas e de mudanças na política educacional brasileira. A década de 80 e início dos anos de 1990 podem ser considerados marcos referencial para o início das mudanças acerca dos direitos legais das pessoas com deficiência. Durante este período, representantes da sociedade civil e dos movimentos das pessoas com deficiência, organizaram-se em torno da garantia dos direitos conquistados, reivindicando seu cumprimento com vista a fortalecer as garantias de igualdade nas condições de acesso e permanência na educação formal. Entretanto, as pessoas com deficiência permaneçam ausentes dos materiais didáticos e das praticas pedagógicas das escolas.

Embora o Estado brasileiro disponha, de um conjunto significativo de Leis, decretos e acordos nacionais e internacionais que garantem o acesso e a permanência exitosa das pessoas com deficiência nas diferentes modalidades de ensino da rede pública. Ademais, as convenções e tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, reafirma à igualdade de direito e a proibição de discriminação em virtude de raça, religião, sexo e deficiência. A efetivação desses direitos permite, para além das políticas e organização do ensino, a integração entre a educação regular e a especial e a exclusão das diferentes formas ou modalidade de segregação nos serviços de ensino comum ao sistema de educação especial.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Nas últimas décadas, o combate às desigualdades, tem se fortalecido na tentativa de burlar as normas da incoerência e sinalizar que as semelhanças, assim como as diferenças, podem ser consideradas como pontos comuns entre os sujeitos. Anunciar no currículo escolar a existência de diferenças é o passo inicial para a inclusão. Neste sentido os parâmetros curriculares sinalizam que: "A fim de propiciar ao aluno melhores condições de aprendizagem, essas alterações devem ser implementadas levando em conta as necessidades do aluno." E favorecer à aprendizagem quer seja por meio de modificações ou utilização de recursos metodológicos específicos, materiais e técnicas de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento do currículo regular.

Quem vê a educação como processo construtor de humanização que articula valores, princípios e crenças compreende que o silenciamento desses fatores no currículo, como estratégias de negação a diversidade e fortalecimento das desigualdades. É sem duvida, uma teia complexa onde o tecido social dilata-se com as constantes aproximações e distanciamentos com semelhanças e diferenças, avanços e recuos, na tentativa de enfraquecer, excluir e impossibilitar mudanças estruturantes no contexto da escola, a exemplo da acessibilidade física (rampas, elevadores e barras) e pedagógica (livros em braile, interprete de libras em turmas inclusivas, impressoras de braile, (...)) que possibilite as pessoas com deficiência serem e estarem de fato presente na escola. Um movimento que impõe aos educandos e educadores, de forma coercitiva, situações de silenciamento das ações, isolamento e solidão que geram sentimentos de impotência, inferioridade e culpa.

Daí a relevância do currículo escolar que intersecione as questões de deficiência, gênero e raça ser fundamental para que os sujeitos da aprendizagem e a comunidade escolar construam e reconheçam o acesso e a permanência de todos na educação. Mello adverte que a escola sozinha é insuficiente para promover uma mudança na realidade social existente ou para o saneamento dos problemas da aprendizagem que têm as mais diversas raízes. Implica reconhecer que este movimento em prol do respeito e valorização a diversidade potencialize discussões, se fortaleça e inove procedimentos didático-pedagógicos. Na escola, o currículo apresenta-se, portanto, como um dos caminhos para compreender a trama complexa que envolve a tríade exercício dos direitos, diversidade e educação, constituindo-se meio para o enfrentamento dos problemas que afetam a vida de todos os sujeitos vinculados à escola. Ciente que:

> A diversidade na educação é ambivalência, porque há desafios a satisfazer. Realidade com a qual devemos contar e problema para o

ISBN: 978-85-61702-41-0

> qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas dos pensamentos modernos e se manifesta no campo educacional. (Sacristán, 2001:87).

Neste cenário fixar-se a valorização do currículo oculto, de forma interdisciplinar como elo de interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento para adentrar na escola temas relevantes como gênero, raça e deficiência. Neste caso, o uso de metodologias interdisciplinar amplia habilidades e competências que beneficiam a articulação do pensamento, critico e reflexivo. Permite que os docentes e os sujeitos da aprendizagem percebam e modifiquem teias invisíveis, frente ao processo de comunicação global que exclui alguns grupos em detrimento de outros.

Na educação, cujos currículos e os processos educativos estão "empapados" (Freire, 2003) os sujeitos-chaves, vivenciam uma política educacional universalista, em detrimento de questões especificas e significativas à sua realidade. A inclusão escolar não consiste apenas em matricular o aluno em uma escola regular, é preciso que a escola assuma as implicações políticas e pedagógicas acerca da funcionalidade da inclusão, pois, somente assim, as pessoas com deficiência serão reconhecidas e respeitadas no processo de inclusão escolar. O currículo inclusivo é aquele em que todos e todas se identificam, são partes integrantes e representativas, que de uma forma ou de outra dá e recebe contribuições, para o processo educativo. À medida que o currículo não potencializa, valoriza e enfoca práticas docentes verdadeiramente inclusivas, está forjando uma realidade. Afinal, as crianças sabem que existem negros e brancos, homens e mulheres, de igual modo sabem que há pessoas cadeirantes, surdas, e com tantas outras deficiências físicas, mentais e/ou sensoriais.

Trazer para cena do cotidiano escolar imagens e práticas de pessoas com deficiência é parte indissociável do processo de inclusão. Pois, a inclusão como prevê a legislação atual se dá em todos os níveis e em todos os processos pedagógicos, sem nenhuma forma de sobreposição de intelectual, de genro, classe ou raça. Embora saibamos que ao intersecionar algumas das dimensões acima a questão da deficiência, essas contribuem para excluir ainda mais. O discurso da inclusão para de fato ser materializar é necessário potencializar a existência da pessoas com deficiência ciente que como qualquer outro sujeito estes tem

ISBN: 978-85-61702-41-0

suas limitações físicas, mentais e/ou sensoriais. A relevância do currículo inclusivo está em estabelecer e fortalecer a existência das pessoas com deficiência legitimando-as na ótica da normalidade e do respeito entre todos e todas.

Nas últimas décadas, novos paradigmas sociais impõem à necessidade urgente da educação de meninos e meninas, homens e mulheres notadamente, negros e negras, romper com a linearidade de pensamento em relação às práticas e posturas pedagógicas excludentes. É necessário apropriar-se de um "O conceito de gênero que pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são 'trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico'" Lauro (1998:23). É fundamental que a escola desenvolva um conceito de gênero que respeite as diferenças e que não enquadre homens e mulheres dentro de um padrão ortodoxo cristão que nega as diferenças e fortalece as desigualdades de gênero. Nodatamente, das mulheres, pois a pseudo unidade entre os sexos, contribui para a exclusão tornando a escola como um espaço de fixação marcas e ideias hegemônicas. Autores da psicologia da educação como Palacios (2005) defendem que a socialização da criança ocorre por meio de três processos: mentais, afetivos e os processos e condutas de socialização. Para o autor, o processo de socialização implica aprender a evitar as condutas consideradas socialmente indesejáveis e a aquisição de determinadas habilidades sociais. A criança, de acordo com essa concepção, aprende o que julga correto em seu meio e o que considera incorreto.

Cabe lembrar que Gênero é uma construção social e cultural, responsável por definir diferenças entre homens e mulheres com e sem deficiência. Esses valores são modificados de uma geração para outra com bases em interesses, crenças e valores de determinados grupos ou classes social. Logo podemos afirmar que a escola tem papel *sine qua non* no processo de construção e desconstrução de conceitos. As relações de gênero sofrem influências da família, da escola e da sociedade é uma construção realizada e reforçada, ao longo da vida principalmente, nos espaços sociais, como a igreja, a família e a escola. Louro (1998:81), afirma que "[a] sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir'".

Com efeito, os valores sociais, morais e as regras sociais variam de acordo com o tempo, o espaço, os interesses, o nível de conhecimento e a liberdade de questionamento dessa sociedade. As relações e as desigualdades entre os gêneros e as escolhas sexuais homo e hetro afetivas, presentes na escola em alguns

ISBN: 978-85-61702-41-0

momentos são reforçadas por meio das práticas pedagógicas e dos currículos escolares na forma como essas questões são discutida, analisadas e debatidas. Em nossa sociedade, gênero refere-se aos papéis sociais diferenciados para mulheres e homens.

Para Piaget, os indivíduos desenvolvem sistemas conceituais que lhes permitem compreender e transformar a si e ao ambiente. Processos que ocorrem a partir das suas interações com o meio aonde as crianças vão desenvolvendo suas próprias crenças. A escola, nesse sentido, é, juntamente com a família, a instituição social que maiores repercussões têm na formação moral e social das crianças. Influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individualização das crianças, a exemplo do desenvolvimento das relações afetivas, da identidade sexual, as habilidades de participar das relações sociais, destreza nas competências comunicativas, relacionais e condutas sociais.

As relações de Gênero decorrem de um processo de representação não em oposição, mas em complementaridade e articulação com outras categorias, culturais, sociais, políticos, religiosos. Neste sentido, os Paramentos Curriculares Nacionais (PCNs), trás para o centro da discussão o papel da educação no processo construção de uma educação ante-sexista. Relações recorrentes na sociedade e no ambiente escolar. Uma vez, que a escola historicamente reflete, constrói e reproduz comportamentos, práticas e ações conservadoras e sexistas presentes na sociedade. Com isto, vem assumindo posturas de exclusão, intolerância, preconceito e discriminação.

Cabe ao intersecionar questões de raça gênero as pessoas com deficiência sofrem no processo de exclusões de forma mais perversa e serva. Logo, a escola ao desenvolver um trabalho de inclusão escolar faz-se necessário trazer a cena ações que contribuíam para transgredir e promover mudanças que contribuam para a redução das desigualdades, acerca das relações entre os sujeitos no processo de escolarização nos diferentes níveis de ensino.

É necessário pensar a cultura escolar como instrumento de simbólico para mediar falas, diálogos, provocações e reflexões associando os conteúdos pedagógicos à realidade social. O uso de letras de música, filmes, trechos de novelas, construção de oficinas sobre gênero e deficiência são metodologias que exigem os (as) educadores (as) estejam atentos (as) aos educandos (as) como sujeito ativo onde as diferenças sejam respeitadas a partir da vivência e da singularidade de cada um (menino e menina, homens e mulheres com ou sem deficiência). Essa construção de identidade é complexa, com inconsistências, conflitos, contradições e arranjos mediados por fatores biopsico - sociocultural.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Em que o sujeito desenvolve uma compreensão de si e da sua identidade racial enraizado de múltiplas relações socioculturais.

As estratégias metodológicas por si só, não são suficientes para solucionar as desigualdades raciais. Contudo, ao conjugarmos nas metodologias de ensino e o resgate identitário no processo educativo, constrói-se um terreno fértil para desenvolver trabalhos que valorizem e respeite a diversidade. Propondo atraves das metodologias, rituais e práticas pedagógicas, a abertura para o diálogo critico do sentido de enternder o espaço da escola como espaço de representações das culturas.

É neste cenário que o currículo escolar ganha centralidade, é através dele, que se constitui a identidade da escola dos sujeitos envolvidos com o processo educativo. Há de se pensar o currículo em sentido amplo, na perspectiva de Barros, o currículo escolar abrange todas as experiências escolares. São todas as experiências dos alunos, que são aceitas pela escola como responsabilidade própria. São todas as atividades através das quais o aluno aprende.

entrelinhas sem referências bibliográficas, tabelas, gráficos ou destaques de qualquer natureza. Adicionar entre três e cinco palavras-chave que devem ser escritas na linha seguinte, separadas entre si por vírgula e finalizadas por ponto. Deixar 1 linha em branco. Inserir “Quebra de seção contínua”.

O Artigo deverá conter Introdução (justificativa implícita e objetivos), Metodologia, Resultados e Discussão (podendo inserir tabelas, gráficos ou figuras), Conclusões e Referências Bibliográficas (As citações das referências no texto devem seguir as normas de ABNT).

Em sentido restrito currículo escolar é o conjunto de matérias a serem ministradas em determinado curso ou grau de ensino. Neste sentido, o currículo abrange dois outros conceitos importantes: o de plano de estudos e o de programa de ensino. Plano de estudos é a lista de matérias que devem ser ensinadas em cada grau ou ano escolares, com indicação do tempo de cada uma, expressa geralmente em horas e semanas. Programa de ensino é a “relação dos conteúdos correspondentes a cada matéria do plano de estudos, em geral, e em cada ano ou grau, com indicação dos objetivos, dos rendimentos desejados e das atividades sugeridas ao professor para melhor desenvolvimento do programa.”.

Pensar o currículo como plano de estudo e programa de ensino é assumir um retrocesso pedagógico e alimentar uma educação conteudista que gestou ao longo de décadas a exclusão educacional brasileira. Adverte-nos César Coll, que “as atividades educativas escolares correspondem à ideia de que existem

ISBN: 978-85-61702-41-0

certos aspectos do crescimento pessoal, considerados importantes no âmbito da cultura do grupo, que não poderão ser realizados satisfatoriamente ou que não ocorrerão de forma alguma, a menos que seja fornecida uma ajuda específica, que sejam exercidas atividades de ensino especialmente pensadas para esse fim. São atividades que correspondem a uma finalidade e são executadas de acordo com um plano de ação determinado, isto é, estão a serviço de um projeto educacional. A primeira função do currículo é a de explicitar o projeto - as intenções e o plano de ação - que preside as atividades educativas escolares. Enquanto projeto, o currículo é um guia para os encarregados de seu desenvolvimento,

Lopes (1995) lembra que a escola, enquanto instituição de educação sistemática e intencional foi desde sua criação um espaço planejado para imprimir um padrão social dominante. Esta dominação é produzida através de diferentes formas e/ou estratégias. Pensar a escola, de acordo com esse ponto de vista, é refletir sobre os seus atores e o tecido social que os constitui, suas diferenças, valores e crenças. Pierre Bordieu (1973:127) assevera que "toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto uma posição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural." As relações de poder no espaço escolar coexistem para delimitar territórios, formas de segregações explicitas, veladas, sutis e até dissimuladas, vindo à contramão da visão otimista da escola enquanto um espaço social, democrático e emancipado."

No campo da Sociologia da Educação, a literatura aponta para a necessidade de se estudar a socialização na escola. Vincent, (2001) assumem que há um modo escolar de socialização. As experiências vivenciadas durante os anos de escola, que produzem o conhecimento social da criança, afetam seus modos de compreensão, sua pertença, as características e impressões em relação aos outros e ao mundo. Instaura-se neste bojo possibilidades para que o currículo possa desconstruir conceitos, preconceitos, processos de submissão, discriminação, passividade dentre outros valores.

A criança, de acordo com Corsaro, (2005), por ser sujeito de uma cultura geracional "possui formas de pensar, de dizer e de fazer diferentes das dos sujeitos adultos". Isto não significa negar a influência da cultura adulta junto às crianças. Com efeito, depois da família, a escola é, para a maioria das crianças, o espaço onde aprendem a falar e escrever corretamente, a expressar atitudes e questionamentos, o principal espaço convencionado de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A escola sem dúvidas é o lugar das diferenças! Que vai lhes proporcionar condições para desenvolverem-se e tornarem-se cidadãos e cidadãs, indivíduos com identidade social e cultural. Isto requer possibilidades de compreender, entender, para ser possível expressar, (re) significar e conviver no mundo e com as diferenças. Daí a importância do currículo ser a totalidade das experiências de aprendizagem planejadas e patrocinadas pela escola de forma contextualizada.

Nos últimos anos, com a implementação da Lei 10.639 e de alguma políticas afirmativas, a escola avançou na discussão de temas sobre a população negra. Porém ainda temos muito que avançar. E para iniciar o processo de sensibilização com vistas a eliminar toda fonte de preconceito e de discriminação, caracterizando-se por toda a ordem de violência física, psicológica e simbólica.É fundamental que educando e educadores tenham em mente que o preconceito racial se sustenta na ideologia do racismo e tende a não considerar fatos e evidencias que contestem suas afirmações, sobretudo se no contexto onde elas acontecem inexistirem opiniões divergentes, que possibilitem a reavaliação destas posições.

O preconceito racial induz a discriminação racial que se manifesta através de atitudes, a qualidade da ação com relação ao outro: gestos, olhares, formas de tratamento, expressões, brincadeiras podem adquirir um conteúdo discriminatório. Por conta disto o preconceito racial pode ser reproduzido socialmente, portanto passível de ser "ensinado" no cotidiano das nossas relações. Se não sofrer quaisquer critica será massificada, eternizando-se em modelo de pensamento.

Com efeito, ninguém assume tranquilamente que seja preconceituoso! Algumas pessoas citam usualmente, expressões produzidas com sentimento racista, sem a consciência disto, sobre o argumento que estamos acostumados (as) a ouvi-las. Fato que nos inibiu ao longo da vida contestar tais formas de pensamento, daí ele acomodar-se em uma "zona de conforto", de naturalidade. Fatos as crianças, que estão em processo de aprendizagem.

Ao imprimir as desigualdades de gênero, raça e deficiência são demarcados lugar, atitudes e papéis a serem assumidos por homens e mulheres na sociedade é desta forma, que a escola excludente hegemônica tenta construir nossas identidades. Conceber um currículo que promova escola, o respeito às diferenças é advogar por uma sociedade participativa em que todos e todas tem voz, vez e direitos. Ponta pé inicial para reduzir as desigualdades presente na sociedade que são cotidianamente reproduzidas e fortalecidas pela escola, através das suas praticas pedagógicas, materiais didáticos e das relações que esta estabelece socialmente. È impossível pensar a quebra desses paradigmas sem romper com linearidade de pensamento e de superação das desigualdades.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Escola: elo de interlocução das diferenças

Os enigmas e provocações a cerca da diversidade gênero, raça e deficiência no campo educacional tem sido objeto de estudiosos da temática. Melo (2004:123-124), destaca que, na modernidade, a diversidade foi abordada de duas formas: "buscando assimilar tudo que é diferente ao considerado padrão, ou "segregando" as categorias consideradas como fora da "normalidade" dominante." As questões de gênero, raça e deficiência sempre foram apresentadas no currículo a partir do padrão dominante que segrega, exclui e consequentemente, as colocam, quando não as ignoram, em condição de subalternidade, fora da "normalidade" socialmente posta.

A educação e o currículo refletem campos de tensões, interesses ideológicos, políticos e valores emblemáticos que alimentaram a exclusão educacional brasileira. Como ato político, não há postura neutra por nenhuma das partes envolvidas no processo educativo, por isso, é fundamental respeitar as diferenças reforçar as identidades tornando a escola um espaço de configuração e construção das identidades. Onde currículo deve manifestar-se como interlocutor do direito a diversidade, sinalizador da interlocução pode desconstruir preconceitos e acumular reflexões e conhecimentos sobre enigmas e desafios fundamentais a construção, transformação e o exercício de práticas pedagógicas modificadoras do contexto da escolar.

Neste sentido, Freire (2001), ao sinalizar a importância da imersão dos educandos (as) em seu contexto social como caminho possível para a aprendizagem significativa faz, dentre outras coisas, referencia a valorização da diversidade. Uma vez que, o objetivo desta imersão é provocar a construção do pensamento crítico e reflexivo, em que o sujeito-aluno se apropria de significados reais e concretos sobre sua atuação enquanto sujeito do processo educativo. Elemento imprescindível, pois, no contexto escolar a escassez de acesso aos direitos fundamentais impõe renuncias, silencia vozes e fortalece a concentração de bens simbólicos em determinado grupos.

Conclusâo

Com efeito, a inclusão de forma critica e valorativa das questões de gênero, raça e deficiência no currículo quer seja por meio de adaptações ou ajustamentos nos conteúdos utilizando metodologias interdisciplinares de arte-educação, com vistas a aprendizagem significativa, requer uma quebra de paradigma.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Requer, provocar novas compreensões sobre a escola. "ver a Educação, a Pedagogia e o Currículo como campos de luta e conflito simbólico, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e da hegemonia cultural" Silva (1993:122). Sem dúvidas, uma proposta para revolucionar corações e mentes, voltadas para a mudança, e não apenas instrução, meramente gestora ou transmissora de conhecimentos. Um artifício educativo a ser compartilhado por aqueles que acreditam na diferença como direito humano, que reconhecem a escola pública eminentemente marcada pelas diferenças e pela exclusão.

Para modificar o contexto de exclusão e negação das diferenças presente na educação, é fundamental apropriarem-se do conceito de currículo como atividade sistêmica e dinâmica que envolve os diferentes sujeitos do processo educativo. Neste sentido é forçoso pensar no dialogo entre currículo e gestão escolar, como propõe Souza 2011, compreendendo que "A gestão educacional passa pela democratização da escola sob dois aspectos: a) interno – que contempla os processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos; b) externo – ligado à função social da escola, na forma como produz, divulga e socializa o conhecimento.".

Desta forma, o entendimento sobre o fazer pedagógico, incorpora o ideário de práticas educativas emancipadoras, sistêmica e dinâmica. Onde o discurso da democracia racial, cede espaço para o exercício dos direitos, potencializa as possibilidades e competências dos estudantes negros (as), que passam a se perceberem como sujeitos da aprendizagem com cultura, identidade e valores presentes no contexto da escola. Desta forma, além de atender o que preconiza a Lei 10,639, permitirá aos discentes e docente, dirimir imprecisões históricas e assimilar a função do currículo como parte indissociável do contexto da escola. Todavia, é necessário atentar como assevera Lino, (2003) "Mas se a ênfase na discussão da cultura no campo educacional se restringir ao simples elogio às diferenças ou ficar reduzida aos estudos do campo do currículo e da cultura escolar, corremos o risco de não explorar toda a riqueza que tal inflexão pode nos trazer". As adaptações nos conteúdos e práticas pedagógicos devem resgatar de forma crítica a identidade e a pertença no cotidiano da escola sem gerar estranhamento ou vulgarização. Pois, sabemos que o estranhamento causado pela diferença, no fundo, revela formas sutis e veladas de preconceitos que vem ao longo dos anos fortalecendo as desigualdades e a exclusão desse seguimento populacional.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Referencias

ALENCAR, Chico. Educação no Brasil: um breve olhar sobre nosso lugar. In: **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Chico Alencar; Pablo Gentili (org). Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Juventude apenas uma palavra. In.: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Menos Zero, 1983.

DICK Hilário. **Gritos Silenciados, mas Evidentes**: Jovens construindo juventude na história. Dissertação de Doutorado em Educação, USP, 2000. São Paulo: Loyola, 2002

FERNANDES, Rubens Cezar; PIQUET, Antonio Carlos. O que é o Terceiro Setor?. In.: IOSCHPE, Evelyn Berg (org.). **3º setor**: desenvolvimento social sustentado. São Paulo: Gife. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Múltiplas Identidades das ONGs. In.: ONGs e Universidade: desafios para uma cooperação na América Latina. São Paulo. **Cadernos ABONG**. Petrópolis, 2002.

GROPPO, Luiz Antônio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. (Coleção Enfoques Sociológicos).

GOMES, **Nilma Lino**. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de. **Educação** n. 23, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tadeu Tomas da Silva; Guacimara Lopes Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

LANDIM, Líliah. Múltiplas Identidades das ONGs. In: ONGs e Universidade desafios para uma cooperação na América Latina. São Paulo. **Cadernos ABONG**. Petrópolis, 2002.

MELLO. Guiomar Namo de. **Educação escolar brasileira**: O que trouxemos do Século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Imaculada Silva de Almeida
maria.i.s.almeida@hotmail.com

Maria Clara Arraes Peixoto Rocha
Universidade Regional do Cariri – URCA
mariaclararochaa@outlook.com

Historicamente, as práticas educacionais no Brasil, de diversos modos, legitimaram a opressão que as mulheres sofrem. A educação brasileira foi moldada num conjunto de ideologias que certifica a opressão e exploração. E a escola se compôs de ferramentas para validar práticas e discursos de opressão. O machismo não surgiu na estrutura capitalista, porém esse sistema utiliza da opressão para explorar as trabalhadoras. Nesse sentido, a emancipação da mulher só se dará num outro sistema político-econômico-social. Este trabalho apresenta como perspectiva a discussão acerca da educação como instrumento capaz de contribuir na transformação da sociedade. Trata-se de visualizar a escola como espaço de debate e combate a opressão e exploração, a começar do conteúdo histórico no ensino médio. A ideia deste artigo surgiu da experiência no terceiro ano do ensino médio, na Escola José Alves de Figueiredo, sediada na cidade de Crato – Ceará, durante a realização de atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto História. Discutimos a temática Família e seu papel no período de Getúlio Vargas, trazendo essa discussão para o campo atual, e compreendendo as atribuições dadas às mulheres. O estudo analisou o planejamento e o desenvolvimento da aula na qual se discutiu a temática. A metodologia de base qualitativa se caracteriza como um relato de caso, fazendo um estudo descritivo-analítico. Resulta do estudo, como mínimo, a presunção de que a experiência revela que o ensino pode se constituir como um meio para trabalhar temáticas que trazem outras maneiras de compreensão de mundo.
Palavras-chave: Família, Mulher, Ensino de História.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Historicamente no Brasil, há desigualdades entre os gêneros, marginalizando o que se encontra como feminino, firmando relações desiguais. Homens e mulheres são diferentes biologicamente, não justificando nenhum tratamento desigual ou forma de opressão.

A opressão que subjuga as mulheres vem muito antes do sistema capitalista, se desenvolveu no surgimento da propriedade privada. O acúmulo da propriedade em diversas sociedades se dará em épocas diferentes, mas se molda a partir da dominação masculina sobre a acumulação de riqueza e a instituição da família monogâmica, tornando as mulheres propriedades dos homens e retirando-as dos espaços da sociedade que outrora participara agudamente.

Se antes se tinha as atividades domésticas como trabalho e garantia a autonomia dessas mulheres, nesse novo modelo de sociedade dividida em classes, torna essa prática como legitimadora da opressão do feminino. Passando a enxergar as atividades femininas como insignificantes frente ao trabalho masculino que se dava num contexto diretamente social, como a atividade da pesca, comércio e agricultura.

O sistema capitalista irá se apropriar dessa opressão tomando-a para seu uso de forma que a partir desta sujeitará as trabalhadoras, intensificando a exploração ainda mais. Essa estrutura integra a produção feminina fora do lar, somando-se ao trabalho doméstico, ainda dever da mulher e não sendo remunerada para essa forma de atividade, sobrecarregando-a. Além disso, o próprio sistema do capital tem justificado os salários menores para as mulheres, mesmo esta realizando as mesmas atividades que as dos homens.

Para a mulher em grande parte da história do Brasil foi negado seu direito de frequentar a educação sistematizada, mas quando houve oportunidade do acesso ao ensino, esse tinha caráter de separação por gênero, dispondo para as mulheres apenas a aprender os afazeres do lar. Negando outras formas de aprendizagens, em que os homens tinham contato.

Foi em 19 de Abril de 1879, que as primeiras mulheres adentraram no ensino superior, no Brasil. E mesmo assim, o contexto social da época desaprovava a decisão das moças que optavam por ter acesso a qualquer âmbito que não fosse o doméstico. A pressão sofrida pelas mulheres que desejavam um estilo de vida considerado incomum para o século XIX, explica-se, na associação interpretada pela maioria acerca da excelência masculina diante do gênero feminino.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Esse obstáculo imposto para mulheres refletiu na repercussão do mercado de trabalho, e em 1880, quando se formaram as primeiras mulheres do curso de Direito, estas encontraram resistências para exercer funções jurídicas. Em 1887, a primeira a receber o grau de médica, no Brasil, foi Rita Lobato Velho Lopes e também foi muitas vezes ridicularizada por querer exercer a profissão. Na realidade, a mulher começa, tardiamente, a frequentar as faculdades e os cargos de chefia, que ainda era prevalecido por homens.

No Brasil, a escola foi se moldando enquanto espaço para legitimar a opressão que sofrem as mulheres, porquanto o grupo que pensou essa forma de educação utilizou desta instituição para propagar seu poder. Tornando o espaço escolar um ambiente que propague ideias que oprimem. No entanto, foi possível perceber que a escola pode se firmar enquanto ambiente para desnaturalizar as relações. Neste sentido, compreendemos que o ensino de história pode integrar a discussão a partir de uma perspectiva de mudanças.

A ideia de desenvolver este trabalho surgiu a partir de uma experiência em sala de aula, em que se discutiram os lugares e os papeis destinados à mulher. Nessa leitura, se levou em consideração toda a estrutura social, política e econômica capitalista que enlaça o machismo e a roupagem peculiar que esta estrutura confere a esta opressão.

Essa pesquisa propôs-se a ver a escola como mecanismo de se trabalhar a opressão de gênero, como também apontar que o sistema vigente é incapaz de libertar as mulheres. Colocando a importância de se pensar outro modelo de relações sociais, econômicas e políticas.

Esse trabalho teve como perspectiva a discussão acerca da educação como instrumento de refletividade e de contribuição na transformação da sociedade, mais especificamente o debate sobre Família e Mulher. Ademais, enxergando a escola como espaço de debate e combate a opressão e exploração, com base no trâmite do ensino de História no ensino médio. Esse artigo partiu da experiência no terceiro ano do ensino médio, na Escola José Alves de Figueiredo, sediada no município de Crato – Ceará, durante a realização das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto História da Universidade Regional do Cariri – URCA. No transcorrer da prática pedagógica, discutimos a temática Família e Mulher no "período varguista" e o lugar dessas controvérsias no âmbito da sociedade atual.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Metodologia

A metodologia de base qualitativa é o amparo técnico-teórico que abaliza este relato de caso, compreendendo, sob este ponto de vista, o que definimos como um estudo descritivo-analítico.

Tomando como referência a *óptica* marxista de compreensão de mundo, este trabalho se desenvolve a luz dessa perspectiva. Trata-se de leituras acerca da desnaturalização do lugar da mulher e, mesmo, do sistema capitalista como algo inato ao ser humano, a começar da recuperação e análise da aula ministrada na Escola José Alves de Figueiredo sobre "Era Vargas", em que se discutiu sobre a família, naquele período histórico, permitindo, de certo modo, a desconstituição dos papeis que se espera de cada sexo.

Nesse sentido, a pesquisa se constituiu com suporte no confronto da bibliografia, fundamentada na teoria marxista, com o conteúdo da análise da aula sobre a "Era Vargas", no terceiro ano do ensino médio, da Escola José Alves de Figueiredo. Sendo o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) o facilitador deste contato com a sala de aula.

Discussão e resultados

A concepção sobre igualdade na efetivação dos direitos humanos das mulheres brasileiras é marcada por um percurso de luta contra qualquer forma de dominação. As dificuldades que estas encontram para exercer os atos da vida civil na sociedade são sinalizadas por hierarquias em que a mulher situa-se numa categoria inferior.

Analisando o Brasil, na época colonial, e mais especificamente na transição para época pós-colonial, percebe-se que a chegada da Família Real de Portugal, em 1808, desempenhou o papel de um marco para que os investimentos e interesses políticos e econômicos se canalizassem para o país.

No entanto, somente em 1827 foram criadas as primeiras faculdades do Brasil: surgiam os cursos de Direito, nas cidades de Olinda e São Paulo. A divisão estabelecida para quem poderia frequentar essas instituições era baseada num sistema discriminatório explícito e opressor.

Para a cultura patriarcal da época, excluir as mulheres do ensino e restringir seu estudo nas escolas a conteúdos simplórios relacionados ao âmbito doméstico, constata a dominação masculina perante o ser feminino. A naturalização dessa situação era constantemente reproduzida no meio docente, político,

ISBN: 978-85-61702-41-0

econômico e social. As decisões de cunho jurídico eram uma responsabilidade eminentemente dos homens da alta sociedade, logo, as questões relacionadas às mulheres, aos negros e aos explorados pelo sistema econômico, demonstravam-se ignoradas.

> A cultura é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história. Ela se constrói na história, está constantemente se modificando, mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de geração a geração. A educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação. (GOHN, 2011, p. 173-174)

Essa realidade educacional na época colonial brasileira era apenas das mulheres brancas, pois as mulheres negras eram consideradas objetos, não tinham direito algum. Enquanto a mulher de classe social financeiramente confortável falava em entrar no curso de nível superior, as mulheres negras lutavam para poder ter direitos básicos na sociedade, como o do acesso à instrução, a frequentar certos tipos de lugares, já que os negros não podiam frequentar os mesmo espaços que os brancos.

No Brasil, o processo histórico de diversas mulheres se deu de maneira marcadamente distinta, pois é demarcado por uma situação não apenas de violência de gênero, mas de raça, classe e sexualidade. Enquanto as burguesas brancas lutavam para ter espaço no mercado de trabalho, as mulheres negras já carregavam o peso do trabalho exploratório, em que, na esfera social, foram quase que inapelavelmente marginalizadas. Sendo assim, essas mulheres sofrem agudamente, pois, em grande maioria, se encontram na classe trabalhadora, sendo exploradas, e ainda paira no imaginário dos brasileiros a ideia do colonizador, se não hiperssexualizando-as, tencionando, quando menos, domesticá-las.

> O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instruída no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada

ISBN: 978-85-61702-41-0

> que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. (CARNEIRO, 2011, p. 1)

O Sistema Nacional de Informações de Gênero (SNIG), que faz parte do Programa de Estatística de Gênero no IBGE, divulgou o estudo: "Estatísticas de Gênero – Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010", e releva que a desigualdade se acentua quando se compara a raça. Apenas 11,2% das mulheres negras usufruem do ensino superior completo, enquanto esse percentual entre as mulheres brancas é da ordem de 26%.

O feminismo ocultou por muito tempo as especificidades das mulheres, homogeneizando as lutas; porém, dificultou que fossem desveladas todas as opressões em suas diversas faces. As mulheres transexuais, travestis, lésbicas, bissexuais, pansexuais, e outras mais, sofrem de diversas violências, e são importantes que sejam levantadas todas as pautas a fim de construir o movimento.

Segundo o Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre a Mulher e Gênero (NIEM) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em todos os espaços da sociedade, foram necessários avanços significativos nas formas de luta por parte das mulheres. E a relevância desses enfrentamentos se consolida com algumas conquistas importantes, inclusive mediante alguns eventos e datas marcantes, malgrado os seus limites, o que desvenda – de modo desafiador e notável – a atuação dos movimentos de mulheres.

Um fato importante e de repercussão nacional, com relação aos direitos da mulher, se deu em 1932, quando o governo de Getúlio Vargas, por meio do novo Código Eleitoral, se sentiu – forçado pelas circunstâncias – a promulgar o decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro, conferindo o direito de voto às mulheres. Até então, a presença feminina na política institucional era praticamente inválida. Em 1933, em consequência do escrutínio para a Assembleia Constituinte, a eleição de 214 deputados, sendo a paulista Carlota Pereira de Queiroz a única mulher eleita.

José Luiz dos Santos em *"O que é cultura?"* (2006) esclarece que "A cultura é um aspecto de nossa realidade e sua transformação, ao mesmo tempo a expressa e a modifica", indicando que avanços, nesse terreno de gênero, de fato, aconteçam, demandam intensas pressões contra o Estado por parte dos movimentos sociais feministas.

ISBN: 978-85-61702-41-0

No que diz respeito às transformações – com relação aos direitos fundamentais das mulheres no Brasil – é de bom tom se recordar o quanto demoraram para que os investimentos fossem iniciados. Por exemplo: a lei que cria mecanismos de defesa para punir, erradicar e prevenir as violências sofridas pelas mesmas só surgiu no ano de 2006, a lei 11.340, mais conhecida por ''Lei Maria da Penha'', que mereceu inclusive intervenção internacional por intermédio da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, no Relatório N° 54/1.

A este propósito, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), afirma numa pesquisa, intitulada "Estatísticas de Gênero – Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010", que, em comparação com o ano de 2000, houve um aumento na escolaridade das mulheres com relação à dos homens. O estudo revela que, no ensino médio, a frequência feminina era superior 9,8% em relação à masculina. A taxa feminina foi de 52,2%, e a masculina de 42,4%.

Contudo, esses números não representam a realidade social, em regra, associada a todo um séquito de preconceitos, violências físicas, psicológicas e econômicas que as mulheres sofrem. E esse fato está enraizado na estrutura inicial da história colonial brasileira, quando as mulheres estavam em situação de desigualdade com relação aos homens não somente no tocante ao mercado de trabalho, mas, paralela e analogamente, na educação, no ambiente doméstico, nas relações socioculturais e na política.

No século XXI essa desigualdade ainda é presente, e apesar do número de mulheres serem ligeiramente maiores nas diversas modalidades de ensino, elas sofrem vários tipos de comportamentos machistas dentro da escola, do meio acadêmico e no exercício profissional.

Ainda que enxergue os diversos avanços quanto à efetivação dos direitos das mulheres, a libertação da mulher está diretamente ligada à superação da sociedade de classes. Porquanto o sistema vigente intensifica ainda mais a opressão, utilizando do aparelho opressor de gênero para explorar as mulheres. Do exposto depreende-se que as trabalhadoras não são apenas oprimidas, mas também exploradas.

> Podemos dizer então, em resumo, que a exploração e a opressão são categorias distintas. A primeira é econômica e dá lugar a existência das classes. A segunda é cultural e social; dá lugar a uma situação de discriminação, abarca indivíduos de distintas classes

ISBN: 978-85-61702-41-0

> sociais e pode ter efeitos econômicos de maior ou menor peso. (CARRASCO; PETIT, 2012, p. 88)

É importante que as trabalhadoras façam unidade de ação com as burguesas quando se luta por garantia de direitos e por mais direitos; porém, quando se situa no âmbito classista, esse laço é desfeito.

> O único ponto de unidade entre uma mulher burguesa e uma operária, uma reacionária ou reformista e uma revolucionária, é sua opressão como mulher. Daí que exista a possibilidade de alguma luta comum entre todas, por algumas dessas demandas democráticas comuns, por sua igualdade e seus direitos. Mas sua unidade como mulheres nascerá com essa atividade e morrerá com ela. As mulheres das distintas classes não podem unir-se, por exemplo, na luta por um programa de reivindicações (um convênio ou um contrato trabalhista) favorável às mulheres trabalhadoras. (CARRASCO; PETIT, 2012, p. 91)

Considerando os fatores que convergiram para a exploração e opressão das mulheres, a escola pode se caracterizar como transformadora de pensamentos e práticas. Nesse sentido, o ensino de História se mostra como instrumento para desnaturalizar as relações do capital com as distintas variantes de violência de gênero, raça, classe e sexualidade. Então, a educação pode se direcionar a mudanças.

> Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. (MÉSZÁROS, 2005, p. 48)

A importância de levantar a questão de gênero nas escolas é fundamental para punir, prevenir e erradicar o machismo desde a infância, porque é inadmissível que a conjuntura educacional brasileira permaneça sendo negligente no que concerne à realidade das mulheres. As mulheres são a maioria nas escolas e nas universidades e são discriminadas tanto nesses espaços como no mercado de trabalho. Segundo a mesma pesquisa do IBGE – "Estatísticas de Gênero – Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010", quanto maior o

ISBN: 978-85-61702-41-0

nível de escolaridade da mulher, maior é o incremento da diferença de renda. Trabalhadoras com o curso superior completo ganham em média 60% da renda dos homens que estão em posição análoga. A igualdade só irá existir de fato e de direito quando a segurança física e emocional da mulher for garantida por todos em sociedade.

Essa trágica recorrência histórica permitiu que, durante nossa atividade, pudéssemos ter uma maior compreensão do ensino de história, na perspectiva inovadora, a partir da experiência de ensino, na Escola de Ensino Fundamental e Médio José Alves de Figueiredo, localizada no município de Crato, no sul do Ceará.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) Subprojeto História da Universidade Regional do Cariri – URCA trabalha na perspectiva de ver na escola uma instituição para deslegitimar toda forma de opressão e exploração. Esse programa é um projeto que pensa a formação para o magistério, fomentando a docência, a instituição de apoio financeiro é a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior). Sua atividade é de incentivo à educação público-gratuita como forma de contribuição ao sistema educacional brasileiro.

Durante o ano, na Escola, realizamos atividades como oficinas, minicursos, debates, aulas expositivas, etc.. Em um desses momentos, foi possível enxergar no aparelho escolar um ambiente que comporte colocar para os estudantes as contradições existentes nas relações sociais. Foi assim que, trabalhando o "período Varguista" (1930 – 1945) com os estudantes do terceiro ano do ensino médio, percebemos que o ensino de história poderia contribuir na direção à mudança de visão de mundo, da história e dos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais, e que isso dependeria do modo, da metodologia e do conteúdo a ser estudado em sala de aula.

Assim, durante a aula, refletimos sobre o governo de Getúlio Vargas e quais lugares na sociedade a mulher ocupava nesse período. Foram apontadas dúvidas, amadurecendo a temática e, discutimos – à luz do contexto histórico do período – o papel da família e da mulher, bem como a violência de gênero. Esta aula se apoiou nesse suporte histórico pensando as mudanças e permanências desse período e, evidentemente, considerando o tempo atual.

Foi possível observar que os estudantes tinham maturidade quanto à questão, e o seu senso crítico se ativava na medida em que a temática estava sendo mais debatida. Alguns estudantes se posicionaram coerentemente quanto à compreensão da desnaturalização dos papeis femininos e masculinos, e mesmo os que apontaram concepções machistas, de certo modo, se mostraram abertos à discussão.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A atividade foi realizada da seguinte maneira: estudo do período varguista analisando o papel da mulher na época, e apontando as contradições. Contando com a participação dos alunos, a aula foi acompanhada do emprego de diversos procedimentos metodológicos, dentre os quais o uso de slides, exposição sobre o período e debate. Num primeiro momento, se discutiu sobre o "período varguista", trabalhando a família, levantando aspectos pertinentes aos costumes e às práticas sociais, com o intuito de aumentar a lente para compreensão da época. O slide serviu como suporte para nortear quanto aos pontos que seriam trabalhados para que houvesse o uso adequado do tempo da aula, e, assim, o prazo existente fosse aproveitado de forma satisfatória. Durante a exposição sobre o período, o debate estava permanentemente aberto; então, os estudantes utilizaram de maneira proveitosa o tempo e o conteúdo das discussões. Ademais, levantaram-se dúvidas e os alunos externaram o que pensavam a respeito do tema, abrindo-se para compreender o que estava sendo trabalhado.

É compreensível que essa aula não fez com que os estudantes mudassem seus discursos e práticas machistas, mas foi de grande importância para introduzir o debate. E pode-se também mostrar que a educação escolar pode se abrir para essa discussão.

Com base nessa experiência, é perceptível que os conteúdos que se discutem na sala de aula podem ser meios de projetar outro modelo de sociedade, trabalhando sempre coletivamente, enxergando o ensino histórico como ferramenta para mudanças, em que se permite ver as relações sociais como construídas no decorrer do tempo e não como a resultante de algum apriorismo natural.

O resultado desta experiência ajudou a solidificar a compreensão do ensino de História como ferramenta para desnaturalizar a ideia de desigualdade de gênero. Ao mesmo tempo, desta pesquisa dimana, fundamentalmente, a ideia de que a mulher só será libertada do regime de opressão a que se encontra submetida, na hipótese de superação do sistema capitalista, conduzindo a outro sistema socioeconômico que acabe com todas as formas de opressão e exploração.

Conclusão

Percebemos que o ensino pode se apoiar em instrumentos e reflexões que conduzam à desnaturalização dos lugares sociais como da família, das mulheres, apontando perspectivas de mudanças. Foi feita uma análise marxista, pensando

ISBN: 978-85-61702-41-0

a libertação da mulher num outro sistema social-político-econômico, tomando como referência inicial o contexto sócio-político-econômico-educacional de um período da história do Brasil.

Vimos que a escola pode funcionar como ambiente que dá abertura para que sejam levantadas questões pertinentes que sinalizem para outro modelo de sociedade, confrontando o modelo de sistema vigente.

Esse trabalho se propôs a fazer uma análise sobre a aula ministrada no terceiro do ano do ensino médio da Escola José Alves de Figueiredo, em que discutimos o período varguista, podendo apontar possibilidades de mudanças, e, nessa perspectiva, analisando as permanências e mudanças da época para os dias atuais.

Concluímos que o ensino de história pode se constituir como ferramenta que desnaturaliza toda forma de opressão e exploração, porquanto se estuda as relações modificadas no decorrer do tempo. Desse modo, pressente-se nessa área de conhecimento certa abertura para situar e expor a possibilidade de mudanças.

Foi possível discutir a questão do ensino numa perspectiva de possibilidade de pensar outro mundo. A partir da temática de gênero, discutiu sobre o papel da mulher visando sua libertação com suporte noutro sistema social-político-econômico.

Assim foi possível verificar, à luz da experiência possibilitada pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), no terceiro ano do ensino médio, na Escola de Ensino Fundamental e Médio José Alves de Figueiredo, localizada no município de Crato, que o ensino de história tem possibilidade de provocar debates, tomadas de consciência e mudança de atitudes, agregando a problemática da diversidade de gênero e a oposição a toda modalidade de violência.

Por fim, este artigo visualizou no ensino de história, desde que alicerçado cientificamente e trabalhando com base nos conteúdos discutidos em sala de aula, a possibilidade pedagógica de pensar a libertação da mulher no que tange as diversas esferas sociais.

Referências Bibliográficas

BOVE, Luiz Antonio. **Uma Visão Histórica do Ensino Jurídico no Brasil.** Disponível em: < https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/viewFile/508/506>p.116-117. Volume 3, nº 3 (2006).

ISBN: 978-85-61702-41-0

BRASIL, Lei nº 11 de agosto de 1827. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm>. Acesso em: 22 mar. 2016

BRASIL, Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CARRASCO, C.; PETIT, M.. **Mulheres trabalhadoras e marxismo: Um debate sobre a opressão.** 1° ed. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Surdemann, 2012.

CUNHA, L. A. **Ensino superior e universidade no Brasil**. In: TEIXEIRA, E. M. et al. 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** 3° ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

GOHN, M. G. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania pelos brasileiros.** São Paulo: Loyola, 1995.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2° Ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

NÚCLEO INDISCIPLINAR DE ESTUDOS SOBRE A MULHER E GÊNERO/NIEM. Direitos conquistados na História. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleomulher/mov_feminista.php> Acesso em 24 mar. 2016.

PENÃ, Milcíades. **O que é marxismo?** 1°ed. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Surdemann, 2014.

REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe.** 1°ed. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Secretária de Políticas para as Mulheres, **Educação, Cultura e Ciência**. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia> Acesso em: 24 mar. 2016

SABADDEL, Ana Lucia. **Manual de Sociologia Jurídica**. 6. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2014. 272p.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Comissão Intramericana de Direitos Humanos. **Relatório N° 54/01**. Washington, 2001. 16p. Disponível em:< http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/299_Relat%20n.pdf> Acesso em: 03 set. 2015

ISBN: 978-85-61702-41-0

O PARFOR COMO UM ESPAÇO CARREGADO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA MULHERES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT/ ARRAIAS - TO

Profa. Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem
Doutoranda em Educação pela UNB, professora adjunta da UFT/Arraias TO

Resumo:
Este artigo busca compreender os sentidos e significados construídos pelas professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica - PARFOR – oferecido pela Universidade Federal do Tocantins – UFT/Arraias – TO. O referencial teórico desta investigação está baseado em diferentes autores como Louro (1989), Nóvoa (1995), Tardif (2002), que vem abordando a formação docente em seus estudos. A metodologia aplicada é a abordagem qualitativa, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foi a aplicação de um questionário que com questões fechadas acerca de alguns dados pessoais questões abertas sobre os motivos, os significados da formação inicial. Os sujeitos foram 29 professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia PARFOR. Após a leitura do material de coleta, foram organizadas algumas categorias de análise o que contribuiu para aprofundar nas análises, apontando para novas perspectivas de pesquisas nesse campo.
Palavras-chave: formação docente, significado, parfor, gênero

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

As grandes modificações que tem ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios à educação. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, isso por sua vez, determina novas formas de relação entre estado e sociedade, redefinindo conceitos, intensificando relações, gerando conflitos e interesses políticos. Nessa perspectiva, autores como Anderson (2003) e Santos (2005), nos esclarece que as reformas educacionais formuladas nos marcos dos processos de globalização neoliberal apontam a necessidade de investimento na formação docente se tornando este um tema recorrente.

A sociedade atual, pelos diferentes contornos evidenciados, tem sido caracterizada de também diferentes modos e, dependendo da ênfase que se quer dar, é a sociedade capitalista, a sociedade do consumo, a sociedade da informação, a sociedade da informatização, a sociedade tecnológica, a sociedade global, etc.

Nessa ótica, nos últimos tempos ocorreram vários investimentos em políticas públicas que focalizam a formação de professores. Entre esses investimentos está o Plano Nacional de Formação de Professores que é uma política do resultado de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação - MEC, Instituições Públicas de Educação Superior – IPES e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. A partir de 2007, com a adesão do Plano de Metas Todos pela Educação, se estabeleceu no país um regime de colaboração da União com os estados e municípios, visando assegurar a formação exigida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, para todos os professores que atuam na educação básica que não possuem a formação.

Dessa forma, surgiu o curso de Pedagogia para Professores da Rede Pública - PARFOR da Universidade Federal do Tocantins- UFT, tendo suas atividades iniciadas em 2010, com uma turma. A proposta foi de um curso de Pedagogia específico para a primeira licenciatura, com 80 vagas, com oferta única, tendo como parte do processo de seleção a pré-inscrição na Plataforma Freire. O curso apresenta características específicas que o diferencia de um curso regular, visto que reconhece que estas professoras/acadêmicas, nunca se afastaram de sua formação, considerando as contribuições de Tardif (2002), o qual defende o espaço de atuação profissional como um lugar e um tempo de construção de conhecimentos que contribuem na formação profissional, no entanto, as professoras neste momento voltam para o local que legitima, no entanto, as professoras neste momento voltam para o local que legitima o saber.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Nessa perspectiva, por se configurar em um curso que atende a formação de profissionais em exercício, o mesmo tem o intuito de colocar a docência como foco em todas as suas temáticas de estudo. Por isso, apresenta certa singularidade, pois não se caracteriza apenas como uma formação inicial, mas também continuada, pretendendo durante quatro anos, promover situações em que as professoras/acadêmicas possam situar-se no contexto educativo no tempo e no espaço presente, diante de questões relevantes da educação, estabelecendo articulações com a prática docente, além de refletir sobre suas experiências, (re) construindo saberes e conhecimentos sobre cotidiano escolar.

Assim, como forma de não interromper o trabalho dos professores nas escolas, definiu-se que os cursos seriam realizados na modalidade semipresencial e aconteceriam nos períodos das férias escolares, ou seja, nos meses de janeiro e parte de fevereiro e em julho, sendo 80% das atividades realizadas presencialmente e 20% das atividades acadêmicas, desenvolvidas a distância. Quanto ao currículo e à organização didática dos cursos, por estarem vinculados aos cursos regulares, utilizam os mesmos projetos pedagógicos adotados pelas graduações presenciais da UFT.

Metodologia da pesquisa

O ensaio apresentado neste artigo tem como objetivo identificar as principais características das professoras em serviço que são atendidas pelo Curso de Pedagogia– PARFOR – procurando analisar pela perspectiva das docentes os impactos deste espaço formativo na constituição das suas identidades profissionais e pessoais. A investigação se deteve nos depoimentos das professoras/acadêmicas do PARFOR, acerca dos investimentos na formação de professores e quais os efeitos destas, bem como o quanto esse retorno à academia pode contribuir para uma maior compreensão da prática pedagógica.

Diante disso, ao longo do primeiro semestre de 2013, foi realizado pela Coordenação Pedagógica do curso uma auto – avaliação. Nela continha os motivos que levaram os/as acadêmic@s a fazerem o curso de pedagogia nesta modalidade e quais os aspectos positivos e negativos do curso.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada uma metodologia qualitativa que trabalha com um universo de significados, crenças, valores e atitudes. Ressalta que essa metodologia, "[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (BOGDAN e BIKLEN, 1982 *apud* ANDRÉ, 1986, p. 13).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Enfim, o passo seguinte foi o da análise dos dados obtidos. Para tal recorri à análise de conteúdo, na qual foi realizada a categorização das respostas mais recorrentes, organizando as principais ideias e problematizando as informações com teóricos que irão fundamentar a pesquisa. As mesmas serão apresentadas em forma de fragmentos ao longo do texto, sendo identificadas com a letra P de professor.

Resultados e discussões

Um espaço de formação carregado de sentidos e significados

Discutir e problematizar as características sociais, culturais e históricas que envolvem os professores constitui-se num campo de pesquisa instigante e desafiador, principalmente no que se refere aos processos formativos. Nóvoa (1995) nos esclarece sobre o conceito de formação, alertando que este não é apenas uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como uma construção de si próprio. Já, Wadas e Souza (2000, p.315) ampliam essa ideia, dizendo que:

> Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma 'e ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo como age, reage e interage em seus contextos.

Em decorrência disso, pode-se dizer que a profissão docente possui uma peculiaridade que a difere das outras profissões, isto é, trabalhar com a formação de pessoas. Diante disso, compreendo que a formação do professor acontece ao longo da vida atrelada a processos históricos e culturais diferenciados e que precisam ser ressignificados constantemente.

É válido considerar, assim como Nóvoa (2007, p. 16), que, "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão". Assim, a formação do professor, tanto quanto da sua identidade profissional são um contínuo indissociável de construção e de reconstrução, um movimento complexo de ser e de vir a ser. E é por isso que Nóvoa (2007, p. 16) diz ser mais adequado, ao invés de falar em identidade

ISBN: 978-85-61702-41-0

docente, falar em "processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira dinâmica como cada um se sente e se diz professor".

Tais reflexões nos suscitam questionamentos: qual é a função do professor nessa sociedade do conhecimento marcada também por incertezas e que vem imprimindo a necessidade de constantes mudanças? Nesse contexto, o que é ensinar e aprender a ser professor? Em que bases deveriam alicerçar ensino e aprendizagem na formação inicial do professor polivalente no curso de Pedagogia?

Essas questões são aqui colocadas porque, quando se olha, com mais criticidade, para o cenário educacional, o que se vê, em grande parte, ainda é uma escola do século XIX, com professores do século XX que intencionalmente buscam educar os alunos, em especial as crianças, do século XXI. De fato, muitas das práticas hoje desenvolvidas na sala de aula são uma herança, um reflexo do que o professor vivenciou enquanto aluno na educação básica. Tem-se, na maioria das vezes, repetido gestos que ecoam do passado, marcados na memória do professor e por vezes perpetuados, até mesmo ou, inclusive, nas práticas dos professores formadores de outros professores. E nessas bases, a educação escolar é veemente criticada, por diferentes segmentos da sociedade e nos mais diversos aspectos. Desconsidera-se a trajetória histórica da constituição dessa instituição, marcada por interesses econômicos e políticos, como destacado por Freitas (2011).

Para Arroyo (2000, p. 20),

> a categoria de profissionais da educação percebe que é atacada de vários lados: do lado das gestões tecnocráticas, "modernizantes", que consideram a educação centrada no seu ofício qualificado como um lastro de tempos pré-industriais e jogaram a escola para uma comunidade difusa, amorfa. Mas também o ataque vem do lado das gestões progressistas, que abrem tanto a responsabilidade social e do trato da educação escolar que, se não dispensam, ao menos descaracterizam a centralidade da ação qualificada dos profissionais.

Ora, "educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana em sua formação" (ARROYO, 2000, p. 18).

ISBN: 978-85-61702-41-0

No entanto, o trabalho do professor tem sido constantemente criticado, exaustivamente ampliado e tão pouco valorizado. Cada vez mais, novos saberes passam a ser exigidos dos professores. Evidentemente, não podemos desconsiderar saberes necessários à prática docente, tal como defende Freire (1996). Para ele, dentre os muitos saberes necessários à prática educativa, é preciso ter a consciência do inacabamento e sabendo-se inacabado colocar-se como um aprendiz. Nesse sentido, vale considerar que a formação inicial, por si só, não dá e não dará conta de formar o professor para a complexidade da prática pedagógica. Assim, a formação continuada, ou a formação contínua como tem sido defendida na literatura da área, deve ser uma constante na vida profissional do professor. Ele precisa ter direito a essa formação, não se restringindo a uma busca pessoal, mas precisa estar incorporada na jornada de trabalho do professor.

Para tanto, iniciarei compartilhando algumas especificidades marcantes das professoras/acadêmicas do PARFOR da UFT/Arraias -TO, visto que possuem diferentes idades, etnias, gostos, formação e tempos de atuação no magistério, além de possuir uma diversidade cultural, pois são integrantes de distintos grupos sociais. Essas características configuram um grupo heterogêneo que apresenta particularidades que mudam conforme as trajetórias históricas de cada professora.

O curso é composto por um grupo de 26 mulheres, com idade entre 24 e 50 anos, representando diferentes gerações. Das docentes pesquisadas, 19 são solteiras, porém moram com filhos e marido, 07 responderam que são casadas civilmente. O número de filhos ficou entre 0 a 5 filhos. A grande maioria das docentes trabalha e mora na zona rural e são provedoras do lar.

Importa ressaltar, que a questão do gênero é uma característica muito comum entre os profissionais da educação, principalmente quando nos referimos aos primeiros anos da Educação Básica. Essa feminização do magistério não está "apenas no fato de esta profissão abrigar um número de mulheres (principalmente nas séries iniciais), mas muito mais num certo fazer feminino que aí se configura (PEREIRA, 1994, p.115)". Esse fazer feminino não é algo natural, mas sim, uma construção social dos modos de ser e fazer, que se constituiu historicamente no processo de diferenciação entre homens e mulheres.

Como Coordenadora do Curso, estou sempre dialogando com as professoras/acadêmicas do PARFOR, e é possível perceber a grande dificuldade de negociação entre os diferentes papéis assumidos pelas mulheres ao longo da história. Essas observações ocorreram principalmente nos momentos que

ISBN: 978-85-61702-41-0

antecediam o início das aulas, quando essas professoras conversavam e relatavam como havia sido o dia, explicitando o quanto elas se desdobram para conciliar e desempenhar o papel de ser mulher, esposa, mãe e profissional. A esse respeito, Louro (1989) afirma que na ligação da mulher com a educação, existem outras questões envolvidas que vão além de um gênero específico e que esse tema só pode ser entendido se for examinado em conjunto as transformações sociais, políticas e econômicas do nosso País.

A partir das análises dos relatos escritos pelas professoras/acadêmicas do PARFOR/UFT/ARRAIAS percebe-se o quanto esse espaço de formação é recheado de sentidos e significados. Após analisar inúmeras vezes os relatos das participantes foram observados questões relacionadas à formação, a experiência, a teoria e a prática, como pontos recorrentes em grande parte das respostas obtidas.

Para iniciar o diálogo com as acadêmicas sobre o curso, foi questionado sobre o que mobilizou essas professoras a fazer pedagogia pelo PARFOR. A expressão formação apareceu de forma expressiva nos relatos. Palavras como sonho, meta, qualificação, entre outras, surgiram ligadas a um imaginário de representações, sentidos e significados.

> Por falta de qualificação e busca novas oportunidades (P11).
> Como estava em sala de aula, e não tinha formação superior, foi onde surgiu essa oportunidade e abracei a causa (P8).
> Adquirir mais conhecimentos na busca de base teórica e melhorar a prática (P9).
> Porque o curso de pedagogia irá contribuir trazendo novos conhecimentos que possam ser colocados em prática como educadora (P25).

Na escolha do curso de Pedagogia há também o aspecto da continuidade da formação básica ou ampliação da titulação do professor que se torna cada vez mais necessária a partir da Lei n. 9.394/96.

> A precisão de ter um curso superior para continuar a atuar em sala de aula (P1);

Destacamos que, antes dessa LDB, muitos professores dos anos iniciais ingressavam no curso de Pedagogia visando ampliar a sua própria formação,

ISBN: 978-85-61702-41-0

a possibilidade de atuar também na coordenação pedagógica ou na gestão da escola e não como uma obrigatoriedade para a regência de classe. Nossa experiência como docentes do curso de Pedagogia, nos possibilita atestar o quanto o perfil desse curso mudou; antes havia um número significativo de professores já atuantes nas turmas de Pedagogia, o que possibilitava boas reflexões sobre as questões da prática. Atualmente, passados 16 anos dessa LDB, a maioria dos professores que só tinha o Magistério já possui a graduação. Assim, grande parte dos alunos nas turmas atuais não tem experiência alguma na docência.

Mediante esses depoimentos, percebe-se o que significa para grande parte desse grupo estar na Universidade. É interessante observar as imagens que as professoras têm de sua profissão, atrelado a um imaginário social, como mostra os relatos abaixo:

> Em primeiro lugar eu trabalho no município como educadora em educação infantil, e eu não tinha o curso de pedagogia e para trabalhar na educação infantil é necessário o curso (P26).
> O curso de pedagogia melhorou minha forma de pensar e lidar com crianças, mudou consideravelmente na execução da minha profissão.(P 12)

Essa ideia de docência qualificada está atrelada a um imaginário social que perpassa uma rede de sentidos, isto é, fatos, práticas, conhecimentos, desejos, crenças e valores, nos quais os professores constroem imagens e significados sociais sobre sua própria profissão e que afirmam a necessidade do Ensino Superior como condicionante para uma atuação mais eficiente e comprometida. Esse processo identitário ocorre em múltiplos espaços e tempos, diferenciando a maneira como cada um se vê e se sente professor, mas podemos inferir também as comparações com outros grupos profissionais que por terem habilitação superior são mais valorizados.

Outro ponto a destacar no grupo pesquisado é a experiência, a prática que todas têm de sala de aula.

> O curso apesar de nós já termos experiência de sala de aula, nós propiciou um aprendizado melhor e a uma lapidação do nosso estado em busca de nos tornarmos melhores enquanto seres humanos (P2).
> Tive mais esclarecimento na hora de atuar na prática. (P25)

ISBN: 978-85-61702-41-0

> Conhecimento novo, uma aprendizagem mais qualificada, mais segurança para minha vida profissional.(P13)
> Melhorou a minha forma de ensinar, hoje eu tenho mais confiança no que faço, pois os meus conhecimentos aumentaram (P14)

Para muitas, o curso com essa metodologia presencial – no período de férias e semipresencial, contribui para muitas não desistirem, como mostra o relato:

> O curso oferece condições aos professores que estão em sala de aula e que não disponibiliza de tempo para frequentar o curso na modalidade regular (P24).

No entanto, essas mulheres enfrentam várias dificuldades em estarem no curso:

> A distância da família, dificuldades financeiras e moradia, aluguel (P1)
> As aulas nos sábados, os trabalhos à distância e a falta de auxilio (P2)
> Cansaço, ausência da família entre outros (P3)
> Condições financeiras para alimentação, transporte e material para estudo (P9).
> A dificuldade maior é que a distância é muito grande, que gastamos muito ao ficar no curso, apesar de ser gratificante para nós e ganharmos conhecimentos com o curso. Eu amo este curso e agradeço a Deus por estar aqui e conhecer pessoas maravilhosas (P12).
> Uma das principais dificuldades é o acesso a tecnologia e quando estou exercendo a profissão o tempo é corrido, não tenho muito tempo para aprofundamento nas pesquisas (P4)

Ainda outro ponto a destacar é a metodologia do curso. Foi bastante criticada pelas professoras participantes da pesquisa.

> A presencial é meio cansativa, muito conteúdo em pouco tempo e a semipresencial as mesmas dificuldades só que por causa do nosso trabalho (P1)

ISBN: 978-85-61702-41-0

> A metodologia do curso presencial é ótima, más o semipresencial é muito corrido e também muito trabalho (P2)
> A metodologia presencial esta razoável, a semipresencial esta deixando a desejar. No curso Parfor presencial há um exagero de atividades e no semipresencial também. (P 13)

Analisando essas falas e todo o material da pesquisa, percebe-se que as dificuldades relatadas pelas professoras/acadêmicas são de ordem econômica, física e emocional. Não foi observado nos relatos dificuldades de ordem pedagógicas, ou seja, o que mais tem preocupado essas mulheres é o estar longe da família e a falta de recursos financeiros para permanecerem no curso. Portanto, foi possível perceber que as dificuldades apontadas têm um caráter prático e giram em torno da reorganização do cotidiano, adaptando-o às novas exigências.

Este modo de pensar soa como ecos de um passado, herança histórica e cultural de uma sociedade marcadamente dominada pelos homens e que acreditava na inferioridade da mulher para aprender e para desempenhar tarefas que não estivessem ligadas às prendas domésticas e à sua vocação de ser mãe (por isso sua inserção no mercado de trabalho era bem restrita)

Quando questionadas sobre quais transformações e sentimentos ocorridos em sua vida pessoal a partir do curso, os relatos mostram que as acadêmicas se preocupam tanto com a profissão quanto ao conhecimento e relacionamento com o grupo.

> No início como não tinha amizade com os colegas era péssimo, hoje converso com todos sou muito amiga(P18)
> Reflexão em todos os sentidos (P19)
> Melhorou a minha forma de ensinar, hoje eu tenho mais confiança no que faço, pois os meus conhecimentos aumentaram (P20)
> Hoje eu sou uma pessoa completamente diferente, tenho outra visão, outras metodologias, enfim estou fazendo um trabalho melhor com meus alunos e em minha vida pessoal (P21).

Diante de tudo isso, é possível evidenciar o PARFOR como um espaço de formação e, interação, carregado de sentidos e significados compartilhados na troca de experiência entre as acadêmicas/ professoras, sendo esse um fator importante de socialização profissional e afirmação de valores próprios da

ISBN: 978-85-61702-41-0

profissão. Durante anos essas professoras vêm orientando o seu fazer docente a partir de "múltiplas fontes que se cruzam, se sobrepõem e até se contradizem nas atitudes tomadas diante das confusões e complexidades que estão presentes no cotidiano escolar" (MONTEIRO, 2006, p.36 -37) Sendo assim, sentimentos de ressentimento e desvalorização se misturam com expressões como qualificação e oportunidade, o que me permite inferir que a prática docente é uma teia de contradições e complexidades.

As representações de gênero e profissional das entrevistadas

A realização de um curso superior constitui –se em uma marcante experiência na vida das pessoas, independente dos motivos que nortearam as suas escolhas. No caso de pedagogia, curso reconhecido como predominantemente feminino, a escolha se vincula de tal forma que passam a se constituir em uma unidade forjada desde as primeiras experiências vividas no curso. Desta forma, experiências associadas às expectativas sociais em relação às mulheres, definidas histórica e culturalmente, se refletem na usa prática profissional, tornando, muitas vezes, impossível a separação das duas identidades: de gênero e de profissional de pedagogia, como mostra os depoimentos abaixo.

> Melhorou muito na compreensão do desenvolvimento da criança, como lidar com as relações em sala de aula, o desenvolvimento da aprendizagem e também com meus filhos em casa. (P21).
>
> Passando conhecimento para nossa vida cotidiana através de professores eficientes e capacitados onde aprendemos ser professores também capacitados, menos leigos no ambiente de trabalho. (P18).

Os depoimentos permitem depreender a existência de uma convergência de identidades que não se fragmentam e, mais do que isto ,se fundem, dado que permanecem únicas- mulher e educadora- um todo integrado. Também reforçam a análise da associação entre as funções exercidas pela educadora como extensão do seu trabalho no lar, tradicionalmente definido como 'coisa de mulher' e permitem um retorno a Mead(1967, p,24-25), por exemplo, que afirma: " (...) na divisão do trabalho (...) homens e mulheres são socialmente diferenciados e cada sexo, como sexo, é forçado a conformar-se ao papel que lhe é atribuído." Entretanto, ressalta-se que, longe de significar uma biologização da divisão do trabalho entre homens e mulheres, pode se entender a ideia

ISBN: 978-85-61702-41-0

expressa por essa autora como uma constatação de que a divisão de trabalho entre os sexos é uma construção social que sempre utilizou as diferenças biológicas entre os sexos é uma construção social que sempre utilizou as diferenças biológicas entre os dois sexos para justificá-la.

Tecendo algumas considerações

O estudo aqui realizado pretendeu colaborar com as discussões acerca dos investimentos na formação de professores, buscando compreender os pressupostos que envolvem a formação e a atuação dos/das profissionais da educação. Dessa forma, esse trabalho é fruto das minhas inquietações sobre os vários investimentos em políticas públicas que focalizam a formação de professores. Entre esses investimentos especialmente o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. Além disso, compreender os sentidos e significados empregados pelas professoras/acadêmicas ao seu cotidiano e a sua formação.

A partir das análises dos relatos escritos, pude perceber que o PARFOR é um espaço de formação recheado de sentidos e significados. Para esse grupo de professoras/acadêmicas investigadas, a formação está atrelada a um imaginário de representações, nos quais as mesmas vêm construindo imagens e significados sociais sobre sua própria profissão. Em alguns relatos, os sentimentos são expressos pelas palavras: sonho, qualificação e oportunidade. Pode-se atribuir a gênese desses sentidos a processos históricos e culturais que acontece ao longo da vida, diferenciando a maneira como cada um se vê e se sente professor.

Outro sentido recorrente que as professoras/acadêmicas do PARFOR discorrem é acerca da experiência, conforme Larrosa "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e ao passar-nos de alguma forma nos transforma (2002, p. 21)". Diante disso, é interessante perceber o quanto consideram esse espaço importante a socialização profissional e a afirmação de valores próprios da profissão, visto que compartilham suas angústias, seus dilemas e suas vivências. Muitos sentimentos emergem em relação à teoria e prática, essa é uma questão que envolve uma problemática maior, diferente do que é questionado no curso de Pedagogia Licenciatura, as professoras/acadêmicas do PARFOR esperam ter e ver a suas práticas contempladas nas discussões do curso. É claro que não se pode negar que em toda a ação esta ancorada em uma teoria, mas para esse grupo não ser considerada as suas experiências significa desconsiderar todo o tempo que atuam profissionalmente na docência. Vale lembrar, que esse não é um sentimento compartilhado por todas do grupo, visto que algumas

ISBN: 978-85-61702-41-0

consideram esse espaço de formação importante, no qual vem propiciando a mobilização dos conhecimentos oriundos da teoria e os incorporando em suas práticas docentes. Essa é uma discussão que merece um maior investimento de pesquisa, visto que implica em pensar na necessidade de adentrar outras perspectivas teóricas para redefinir novas intervenções pedagógicas.

Sendo assim, quero reafirmar a importância de pesquisar sentidos e significados a profissão docente, visto que possui uma peculiaridade que a difere das outras profissões, isto é, trabalhar com a formação de pessoas. Desse modo, é preciso compreender que cada professor percorre caminhos próprios os quais constituem suas identidades de forma muito singular, trazendo consigo valores, saberes e vivências que ultrapassam os conhecimentos da academia e que marcam suas formas de ser e de estar profissionalmente.

Referências bibliográficas

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs). **Pós Neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático**. 6ª ed. Paz e Teoria, 2003 (9-23)

ANDRE, Marli E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (p.11-24).

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002 (p. 20-28).

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher**. Educação e Realidade**, Porto Alegre, 14, jul/dez, 1989 (p.31-39).

MEAD, Margareth. **Macho e fêmea**: um estudo do sexo num mundo em transformação. Petrópolis: Vozes, 1967.

ISBN: 978-85-61702-41-0

MONTEIRO, Hilda Maria. Eu não sabia o que agora sei... tornando públicas as minhas histórias secretas. LIMA, Emília Freitas de (org). **Sobrevivências: o inicio da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006 (p.27-37).

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995 (p.11-30).

_____. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto. Porto Editora, 2007, p. 11-31.

PEREIRA, Luisa Ribeiro. O fazer feminino do magistério (tateando um objeto de pesquisa). In: Projeto História. **Mulher e Educação**. São Paulo, n. 11, nov. 1994.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.56-109).

WADAS, Jaqueline; SOUZA, Sônia Regina Kinalski. Relembrar é refazer-se: significações do ser professora na Educação Infantil. OLIVEIRA, Valeska Fortes (org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000 (p.301-328).

ISBN: 978-85-61702-41-0

RELAÇÕES DE GÊNERO DOS DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Autora: Mariana Dórea Figueiredo Pinto
Universidade Federal de Sergipe – UFS
maridpinto@gmail.com

Co-autora: Maria Helena Santana Cruz
Universidade Federal de Sergipe – UFS
helenacruz@uol.com.br

Resumo: O estudo tem a finalidade de verificar a existência de desigualdade de gênero nas opiniões emitidas por docentes mulheres e pelos homens do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O método do Estudo de Caso foi considerado adequado ao tipo de análise qualitativa e quantitativa objetivando capturar o esquema de referência e a definição da situação dos(as) participantes em estudo e identificar fatores particulares ao caso e que possam levar a compreensão do fenômeno. O acesso aos(as) 14 docentes homens e mulheres do curso de Ciências Contábeis, ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, no período de 1 de agosto de 2015 a 8 de novembro de 2015. Os resultados indicaram que há formas sutis de discriminação e segregação dificuldade na ascensão profissional, entre outros, das mulheres no curso de Ciências Contábeis, exigindo delas esforço adicional para terem o mesmo reconhecimento que os homens. Evidencia-se que a subordinação feminina e a divisão sexual do trabalho parecem ser duas faces da mesma moeda. Particularmente as docentes estão conscientes de que, a inserção e progressão de mulheres no mercado de trabalho, é mais complexa comparativamente aos docentes. Isto porque, ainda hoje, elas enfrentam grandes obstáculos, mesmo com qualificação mais elevada em relação ao profissional masculino com a mesma formação.
Palavras chaves: Gênero, Educação, Trabalho, Contabilidade.

ISBN: 978-85-61702-41-0

1 Introdução

Nesses últimos anos, foi verificado um aumento progressivo da participação das mulheres no mercado de trabalho da Contabilidade. Segundo dados apontados pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC[1], 2015), a taxa de participação delas passou de 37% em 2008, para 42,13% em 2015. Ainda que isso signifique um avanço importante da inserção feminina no mundo do trabalho, é necessário analisar as dificuldades para entrar nesse mercado e nele permanecer.

Este estudo sob a abordagem de gênero objetiva trazer à luz, as percepções de docentes no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Sergipe (UFS/SE), onde as mulheres são a minoria em uma área tradicionalmente caracterizada pela presença masculina. A entrada de mulheres em certas profissões, antes consideradas "masculinas", consolida como uma construção social e não como um fenômeno natural. O enfoque de gênero possibilita compreender as imagens construídas socialmente, caracterizadas por mitos, preconceitos, estereótipos, elementos que estruturam a divisão sexual e a organização do processo de trabalho, causando na maior parte, as oportunidades e a forma de inserção de homens e mulheres no mundo do trabalho.

Ao considerar os índices educacionais, a escolaridade média da população de 25 anos ou mais aumentou de 6,4 para 7,7 anos de estudo, segundo IBGE (2014). Entre os 20% de brasileiros dessa faixa etária com renda salarial menor, a melhora no indicador educacional foi mais significativa: esse segmento ampliou de 3,7 para 5,4 o número de anos de estudo. A proporção de pessoas com 25 a 34 anos com ensino superior praticamente dobrou nesse intervalo de nove anos, de 2004 a 2013, passando de 8,1% para 15,2%. No mesmo período, ampliou também o acesso à faculdade dos estratos mais baixos de renda. Ainda que o nível de escolaridade seja maior e favorável à mulher, não garante a elas igualdade de gênero no mercado de trabalho, apesar da diferença entre o salário feminino e o masculino ter diminuído. Em 2013, para cada R$ 100,00 que um homem ganhava, as mulheres recebiam R$ 77,10. Em 2014, esse valor subiu para R$ 81,40, com um aumento de 5,3%, segundo dados do Dieese. Mesmo que exista uma maior participação feminina no universo da ciência e na

1 Conselho Federal de Contabilidade. Vice-Presidência de Registro - Coordenadoria de Registro Profissionais Ativos nos Conselhos Regionais de Contabilidade agrupados por Gênero. Disponível em: http://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConsultaPorRegiao.aspx?Tipo=0. Acesso em: 8 de novembro de 2015.

ISBN: 978-85-61702-41-0

produção do conhecimento, o Informativo do INEP (2013) mostra a segregação de gênero em diversas áreas. Os cursos de graduação mais procurados pelo sexo masculino são relativos a áreas das exatas, tais como engenharia, tecnologia, indústria e computação. Nestas áreas, a concentração de homens chega a 79,9%, ou seja, entre os que estão na Ciência da Computação, apenas 20,1% são mulheres. O mundo do trabalho tem provocado a intensificação de novos arranjos familiares, de novas reivindicações sociais e culturais, da constituição de novas relações entre homens e mulheres, ainda que estas questões se manifestem, de imediato, apenas de forma disfarçada.

2 Reflexões sobre Gênero, Patriarcado e Qualificação

Os principais motivos que levam a mulher ao mercado de trabalho estão, cada vez mais, voltados à necessidade de exercer a vida pública, a fim de obter uma autonomia financeira e de ajudar na renda familiar. As estatísticas informam que as mulheres estão se inserindo muito mais no mercado de trabalho, indo além do típico universo doméstico e familiar, onde, de fato, a casa e a família não são mais seus interesses e afazeres exclusivos. Elas estão presentes e atuantes no ambiente coletivo, no "mundo exterior", no mercado de trabalho, na comunidade – tudo isso agora lhes pertence. Na verdade, elas saíram de seus "casulos", já que estes se tornaram insuficientes para seus projetos de vida. As mulheres querem e estão conquistando independência e autonomia, estão determinando o seu próprio caminho e seu lugar no mundo. Ou seja, o "exterior" não é mais um mundo à parte. Além da maternidade e do casamento, a mulher tem priorizado outras, a exemplo da segurança financeira e o reconhecimento profissional, tentando consolidar uma carreira profissional ao papel reprodutivo.

Neste sentido, procura-se desenvolver a análise dos diferentes lugares de poder que mulheres e homens ocupam no mundo do trabalho e que devem ser identificados, para compreender como o trabalho repercute de forma diferenciada na construção das identidades, de acordo com o sexo. Identidade e diferença não são condições essenciais aos gêneros ou às culturas, não sendo possível reduzi-las a algo fixo, estável, único, definitivo, homogêneo. Elas só podem percebidas como construção, efeito, processo de produção e ato performativo. O campo dos estudos de gênero tem a finalidade de buscar teorias interdisciplinares do questionar a "construção das diferenças e da igualdade, da universalidade e da particularidade" (SOUZA, 2007), ao inserir nas novas

ISBN: 978-85-61702-41-0

dimensões de tempo e espaço modernos, ao discutir as noções estabelecidas, ao possibilitar que novas categorias de análise aflorem ou recebam outra ênfase como, por exemplo, a família e o trabalho.

Para Joan Scott (1995) a categoria gênero surge para ir de encontro ao determinismo biológico existente nas relações entre homem e mulher. Para a autora, gênero define-se por ser um elemento constitutivo de relações fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo o gênero na verdade um primeiro modo de dar significados às relações de poder. Percebe-se que tal categoria representa o conjunto de identidades, papéis e estereótipos construídos ao longo da história. Sendo assim, gênero é aqui considerado como um fenômeno histórico e social, ou seja, construído pela própria sociedade e em ampla articulação com o desenvolvimento e reprodução da sociedade, que expressa "modos de ser", ou seja, expressa o padrão de organização de determinada sociedade. Propaga a forma como cada cultura aborda as diferenças sociais entre os sexos, configurando imagens e identidades masculina e feminina.

Segundo Scott a categoria de gênero:

> [...] repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições articuladas entre si: a) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos; b) o gênero é uma forma básica de representar as relações de poder (SCOTT, 1995, p.42).

Para Scott (1995, p. 4) o gênero "é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado". O caráter da diferença atribuído às mulheres se situa especialmente no campo representacional e, por conseguinte, a divisão sexual do trabalho é um processo que não se limita a indicar o lugar de homens e mulheres nas estruturas ocupacionais, perfis de qualificação e tipos de postos de trabalho. A qualificação, por exemplo, é uma construção social fortemente sexuada e o sistema de sexo/gênero é uma dimensão fundamental do processo de construção de categorias que estruturam a definição de postos de trabalho e de perfis de qualificação e de competências a eles associados.

Segundo Butler (2012, p. 12), "o conceito de gênero exige um conjunto interdisciplinar e pós-disciplinar de discursos, com vistas a resistir à domesticação acadêmica dos estudos sobre o gênero ou dos discursos sobre as mulheres, e de radicalizar a noção crítica feminina". Sendo assim, Louro (1997) e Butler (2012) aproximam-se dos conceitos foucaultianos ao definir o gênero, não apenas como uma construção social, mas, sobretudo, como um discurso, e

ISBN: 978-85-61702-41-0

discursos que formulam "verdades", sempre baseados numa relação de poder, sendo desta forma que o conceito de gênero é produzido. Nesse sentido, o corpo, o gênero e também a sexualidade são construções históricas, culturais e sociais, não sendo apenas uma questão pessoal, mas "social e política" (LOURO, 2000, p. 10).

Nesta perspectiva segundo Cruz (2005), é na análise das qualificações sociais ou tácitas são percebidas como habilidades adquiridas pelas mulheres, nas esferas da reprodução combinadas aos saberes formais/explícitos são, posteriormente, apropriadas pela sociedade capitalista, possibilitando a intensificação da produtividade e da criação de excedente. A discussão da questão feminina, frequentemente naturalizada, em especial no que se refere ao trabalho, passa pela compreensão das construções sociais que configuram as diferenças de gênero, as construções sociais das qualificações, das capacidades inscritas nos corpos, vistos como aptos para algumas tarefas, inaptos para outras. "[...] Tal como a esfera doméstica e familiar da reprodução, as qualificações e o saber/fazer que lhe é inerente, é uma construção, o que se estende à identificação entre os lugares e saberes femininos e masculinos como natureza e cultura, corpo e razão." (CRUZ, 2005, p.103)

A abordagem das qualificações sociais femininas permite que o pesquisador conheça os processos coletivos de construção de qualificações e qualidades de gênero, permite questionar ideologias, ressaltar os aspectos culturais e os processos de socialização que fortalecem o sistema patriarcal e estruturam as identidades diferenciadas, de acordo com os gêneros. Parece ser possível afirmar que a qualificação – aqui claramente entendida como relação social, exerce uma função especialmente importante na formação e transformação cultural, atendendo aos interesses do capital, pois é o mercado de trabalho capitalista quem define as tendências e os requisitos dessa qualificação. A qualificação passa, então, por transformações que vão desde a formação educacional, complementando-se pelo próprio trabalho e nas diversas instâncias culturais da sociedade, impregnadas pela ideologia do capital. Os processos de mudança cultural são muito lentos.

3 Breve histórico sobre a Contabilidade e o curso de Ciências Contábeis em Sergipe

Examinando a trajetória da Contabilidade, observa-se que, de fato, ela tende a refletir as características do ambiente socioeconômico em que está inserida. Com o advento da Revolução Industrial, o conhecimento contábil sofreu um

ISBN: 978-85-61702-41-0

grande impulso, na medida em que as organizações passaram a requerer informações mais sofisticadas para apoiar seus sistemas gerenciais. A expansão da demanda começou a exigir aporte de capital externo e, consequentemente, a geração de relatórios contábeis voltados para novos agentes interessados em conhecer a situação financeira das empresas. A partir de então, a Contabilidade passou a contribuir de forma mais incisiva para a democratização das informações econômicas, fornecendo dados para subsidiar decisões de instituições financeiras, acionistas, fornecedores, governo, etc.

No Brasil, a evolução da Contabilidade também está relacionada ao desenvolvimento socioeconômico, tendo como marco inicial um Alvará expedido por D. João VI, em 1808, através do qual determinou-se que as contas da "Fazenda Real" fossem escrituradas de acordo com o método das partidas dobradas. Há quem considere, porém, que o primeiro referencial histórico é a organização da Contabilidade Pública realizada por volta de 1830. Com o início do desenvolvimento industrial e a chegada de investimentos estrangeiros, a Contabilidade começou a se modernizar, sobretudo em função da influência de Contadores oriundos da Inglaterra e dos Estados Unidos, que foram contratados pelas multinacionais para elaborar relatórios contábeis de acordo com as regras adotadas nas respectivas matrizes.

Tais aspectos favorecem a compreensão do atual estágio de evolução do conhecimento contábil e conexões de vetores socioeconômicos, políticos e culturais. Vários são os fatores que, conjuntamente e em interação, contribuíram para a construção desta nova realidade do trabalho. Entre eles a globalização econômica e a disseminação das inovações tecnológicas e organizacionais; as transformações no papel dos estados; a disseminação do individualismo como valor nas sociedades contemporâneas; e o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho.

Apenas em 1871, com o início das aulas no colégio Atheneu Sergipense, e após o regulamento de 24 de outubro de 1870, do Presidente Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, é que a educação teve uma reforma que causou transformações significativas para o ensino de Contabilidade no estado.

O Presidente Cândido da Cunha Leitão, por ato de 10 de junho de 1871, criou cursos noturnos que funcionaram anexos ao Atheneu e que "compreendiam o ensino de gramática nacional, língua francesa, comércio e escrituração mercantil, desenho linear e primeiras letras" (NUNES, 1984, p.118). Essa reforma se coloca justamente após a vigência do Código Civil brasileiro de 1850, que previa a obrigatoriedade da manutenção da escrituração contábil, o que deu

ISBN: 978-85-61702-41-0

um impulso para o ensino de Contabilidade em Sergipe. Faz mais de 50 (cinquenta anos) que o Curso de Ciências Contábeis foi instituído, em 1956, sob a diretriz da antiga Faculdade de Ciências Econômicas de Sergipe. Em 1968, houve a incorporação da Faculdade de Ciências Econômicas com a instituição da Universidade Federal de Sergipe, agregando o quadro funcional e de professores, através da Portaria nº 117, de 16 de dezembro de 1968, assinada pelo Magnífico Reitor, Dr. João Cardoso Nascimento Júnior. Fato que revigorou o funcionamento do Curso de Ciências Contábeis, cujo primeiro vestibular veio a ocorrer no ano de 1971. A partir daí seu funcionamento passou a ser regular e ininterrupto.

O Departamento de Ciências Contábeis passou a ter personalidade própria, a partir de 9 de janeiro de 1990, através a Resolução nº 01/90/CONSU, pela qual o Conselho Universitário autorizou a formação de Departamentos para o funcionamento dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis. O Curso Superior de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Sergipe foi estruturado com o objetivo de oferecer aprendizado na área da Contabilidade com o objetivo de formar bacharel em Ciências Contábeis para atuar nas áreas de auditoria, perícia contábil, assessoria contábil, consultoria empresarial e pública. De acordo com a Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro 2004, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Superior, que institui às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, quanto às competências e habilidades, os bacharéis em Ciências Contabilistas deverão ser capazes de:

> utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem próprias das Ciências Contábeis e Atuariais;
> demonstrar uma visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
> elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
> aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
> desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

ISBN: 978-85-61702-41-0

> exercer suas funções com expressivo domínio das funções contábeis e atuariais que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento da sua responsabilidade, quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas da sua gestão perante a sociedade.
> gerar, também, informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;
> desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial; e,
> exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais (CES/CNE 10/2004).

A estrutura do currículo do curso de Ciências Contábeis é gerenciada dentro de fundamentos e pressupostos de uma educação de qualidade, com o propósito de formar um profissional ético e que atenda às necessidades do mercado de trabalho e um cidadão comprometido com a sociedade em que vive.

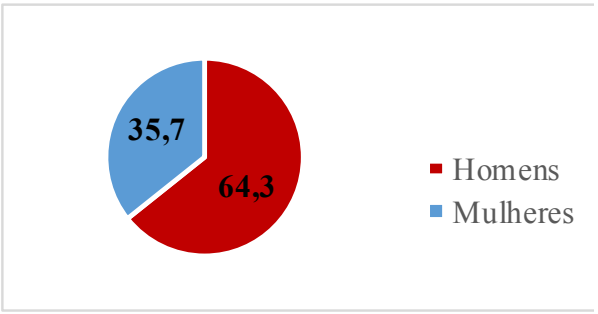
4 Metodologia e alguns resultados

Metodologicamente, realizou-se um estudo exploratório de natureza qualitativa com a utilização de entrevistas semiestruturadas em profundidade, com 14 docentes do curso de Ciências Contábeis da UFS/São Cristóvão, no período de 1 de agosto de 2015 a 8 de novembro de 2015. A coleta de dados foi realizada com a distribuição de questionários enviados por e-mail a todos(as) docentes do departamento do curso de Contabilidade da UFS/São Cristóvão. Todos os(as) docentes são bacharéis em Ciências Contábeis, registrados (as) junto ao CRC, com mais de 10 anos de profissão. O curso, atualmente, conta com um corpo docente de 14 docentes (sendo 05 mulheres e 09 homens), 02 técnicos administrativos (sendo do sexo masculino), e uma bolsista. Atualmente, temos 577 alunos, sendo 42% de mulheres e 58% de homens. Anualmente entram 100 alunos. É importante registrar que o curso de Contábeis da UFS vem obtendo conceito "B" nas avaliações da qualidade do processo de formação (INEP, 2008).

ISBN: 978-85-61702-41-0

O universo da pesquisa é composto por 14 professores do departamento de Ciências Contábeis, sendo 5 docentes do sexo feminino e 9 do sexo masculino, conforme Gráfico 1. Os(as) entrevistados(as) possuem faixa etária entre 29 a 63 anos. Os(as) entrevistados(as) não tiveram seus nomes identificados, com a finalidade de garantir o anonimato.

Figura 1 - Quantidade de Homens e Mulheres no DCC (%)



Fonte: pesquisa de campo (2015)

O número predominante de homens, no curso, deve-se ao fato da reprodução ideológica de valores e estereótipos sobre papéis e profissões adequadas a homens e mulheres na sociedade. Por mais que as mulheres tenham entrado de vez no mercado de trabalho e estejam muito bem, na escala hierárquica dos postos decisivos a predominância ainda é dos homens. Ademais, conquistar espaço não é sinônimo de ter igualdade: as mulheres ainda fazem dupla jornada, ganham menos que os homens quando exercem a mesma função e, sobretudo, ainda são preteridas na hora da promoção aos cargos de maior poder e prestígio.

Em relação à titulação, 72% possuem especialização e 28% possuem mestrado. Todas as docentes mulheres possuem mestrado. Corroborando com essa pesquisa, a fala de Freitas (2007, p. 20), nos ajuda a entender esse quadro. Segundo a autora, nos últimos anos, verificou-se um aumento da escolaridade das trabalhadoras, sendo que a população feminina chegou a superar o grau de instrução da masculina. Quanto ao tempo de trabalho, 03 entrevistadas exercem as atividades de docência com um período inferior a dez anos na USA. Outras 02 entrevistadas distribuem-se uniformemente, entre 10 e 30 anos de dedicação às atividades de docência. Ressalta-se que 60% das entrevistadas estão em regime de dedicação exclusiva e 40% estão em regime de 40h, podendo (e tem)

ISBN: 978-85-61702-41-0

outro tipo de atividade econômica. Em relação aos entrevistados 67% estão em regime de 40 horas e possuem outra atividade econômica. Em relação ao estado civil, 80% são casadas, e as outras 20% são solteiras, gráfico 2.

Quanto à quantidade de filhos, 60% das mulheres não têm filhos. Com isso, percebe-se que apesar de serem casadas não têm interesse em ter filhos, pois algumas justificaram que os filhos atrapalhariam o seu crescimento profissional. Elas acreditam que o fato de exercerem diversas funções (mãe e profissional) gera uma concorrência desigual no mercado de trabalho. Uma entrevistada (E3) argumentou que "seria um fardo"! Já a situação dos homens é totalmente oposta. Entre os entrevistados 55,5% são casados, mas 80% têm filhos, gráfico 3. São provedores de suas famílias e têm filhos, mas são suas mulheres que tomam contam dos filhos. Os resultados revelam que, entre as várias mudanças que permeiam o universo feminino, além das alterações de ordem econômica, social e cultural, houve, ainda, queda nas taxas de fecundidade. Ao serem questionados(as) sobre avanços da mulher no mercado de trabalho, todos(as) os(as) entrevistados(as) não visualizam, atualmente, nenhum tipo de dificuldade para as mulheres no acesso ao mercado de trabalho.

> Nunca senti uma desigualdade de gênero no curso. Na minha turma se formaram 50% homens e 50% mulheres e pelo que tenho acompanhado todas mulheres (que foram minhas alunas) estão no mercado de trabalho da contabilidade. Agora na minha época de estudante não tinha nem 15% de alunas!(E11)

Um docente entrevistado (E11) informou que na época de estudante somente existiu 20% de mulheres em sala, isso a vinte anos atrás. Hoje esse percentual aumentou para 35%. As representações construídas ainda revelam resquícios de uma sociedade patriarcal. Essa estrutura tem ressurgido com o desenvolvimento do capitalismo. [...] "o patriarcado é definido como um sistema sexual de poder no qual os homens possuem poder e privilégio econômico e controle sobre o corpo das mulheres através de diversas manifestações" (CRUZ, 2005, p. 39).

As docentes indicam dificuldades apenas em conciliar o tempo entre família, emprego e cuidados pessoais. As novas atribuições ocasionaram uma sobrecarga física e psíquica para elas, em decorrência da sua inserção no mercado de trabalho. Elas assumem múltiplos papéis com consequências na organização do trabalho reprodutivo e produtivo com "triplas" jornadas de

ISBN: 978-85-61702-41-0

trabalho. “Acredito que nós mulheres temos nossos interesses. Desta maneira, participamos conforme nossos interesses, em relação à família e trabalho.” Hoje em dia, o mercado de trabalho está restrito e é comum mulheres assumirem a chefia familiar e as despesas da casa quando seus companheiros perdem seus empregos. A inserção das mulheres ao área da contabilidade sempre foi dificultada, seja pelo preconceito que a área impõe às mulheres, seja por elas próprias que, às vezes, se colocam como inferiores aos homens para o desenvolvimento de determinada função. Elas não foram imaginadas como integrantes da história de criação que envolve a Contabilidade. Sempre foi uma área vista tradicionalmente dominada por homens.

Os resultados indicam que há formas sutis de discriminação e segregação das mulheres na área, exigindo delas esforço adicional para terem o mesmo reconhecimento que os homens. Desde o surgimento do curso em 1991, somente em 2013 que o cargo de chefia do departamento do curso pesquisado foi ocupado por uma mulher, tendo sido, anteriormente, ocupado por 5 docentes do sexo masculino. No entanto, a docente não conseguiu terminar o seu mandato. Isso porque conseguiu passar no doutorado e ficou sem condições de conciliar o tempo entre ser mãe, esposa, profissional e estudante. Essa jornada de estudante “requer o máximo de dedicação e paciência”, como disse a entrevistada E1. Independentemente da faixa etária, os homens sempre estão em maioria em relação às mulheres na estrutura hierárquica, onde se nota melhor as marcas da discriminação sexual do trabalho sob o impacto de uma barreira de poder. Cruz (2005) afirma que se privilegiam os homens mais presentes nas ocupações de maior prestígio social, nos quais se encontram em cargos de comando, enquanto observa-se a exclusão de mulheres nos setores profissionais e de carreiras que comportam elevado poder técnico decisório, produção do saber, gestão da economia e poder político.

Em relação à questão salarial, não há diferenças no curso analisado. No entanto, os homens pesquisados recebem salários maiores por possuírem outras rendas. Dado da Luiza Carvalho, diretora da ONU *Mujeres*, as mulheres ainda recebem salários inferiores aos dos homens, pelo menos 30% a menos que os homens. A opinião dos(as) entrevistados(a)s, ao serem questionados(a)s sobre se há desigualdade de gênero no departamento do curso de Ciências Contábeis foi unânime a resposta “nunca presenciei”. No entanto, algumas mulheres (20%) afirmam que em sala de aula notam diferenças. Uma das entrevistadas informou que precisa se destacar por sua competência, organização e empenho, buscando constantemente novos conhecimentos. Observa-se em geral,

ISBN: 978-85-61702-41-0

a tendência a naturalização das desigualdades e discriminações de gênero no trabalho no mesmo departamento da UFS. Contudo, elas existem e precisam ser conhecidas como forma de quebrar barreiras naturalizadas pela herança patriarcal, as quais dificultam ou mesmo impedem a concretização dos seus direitos. Mesmo em número reduzido, a entrada de mulheres na contabilidade provocou modificações nas relações sociais dentro das instituições. Refletir o ponto de vista das mulheres é essencial em estudos como este, de maneira que as diversas situações de desigualdade, ainda impostas pelo sexo, sejam desvendadas. Comprovações como essas precisam ser reveladas, a fim de que seja conhecida, em cada área específica, a forma como a divisão sexual do trabalho se apresenta e provoque soluções para a mudança dessas questões de gênero.

5 Apreciações Finais

A maior participação das mulheres na atividade econômica e o consequente crescimento da importância relativa dos rendimentos femininos têm estimulado estudos que evidenciam a posição desfavorável das mulheres no mercado de trabalho, seja pela segregação aos postos de trabalho de pior qualidade, seja pela discriminação salarial sofrida por elas, o que afetaria negativamente o bem-estar tanto das próprias mulheres quanto o de suas famílias (LAVINAS, 1997). Percebe-se que as diferenças entre homens e mulheres são históricas, mas que há um despertar da mulher quando ela tem oportunidades, especialmente aquelas que têm acesso à educação formal. A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um caminho simples, uma vez que os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo da conjuntura e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificadas para validar processos de sujeição e exclusão. Concluímos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, que necessariamente, primeiro passa pela tentativa de harmonização dos diversos direitos no âmbito dos países, seguindo para as comunidades deles, chegando a um conjunto mínimo de direitos humanos que possa ser aceito por todos os Estados do globo.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**; Trad. Renato Aguiar. – 4º ed. – Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2012.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, Gênero, Cidadania:** Tradição e Modernidade. São Cristóvão: Edição UFS, Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005. 390 p.:il.

LAVINAS, L. **Emprego Feminino: o que há de novo e o que se repete?** In Dados, vol. 40, nº 1, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós -estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Currículo, gênero e sexualidade. Portugal. Porto Editora, 2000.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Sergipe: Editora Paz e Terra, v. 13, 1984. (Coleção Educação e Comunicação)

SCOTT, Joan. W**.** Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre V. 16. No2, julho/dezembro. 1995.

SOUZA, Silmere Alves de. Atitude investigativa: procedimentos qualificador da formação e atuação do Assistente Social numa perspectiva crítico-dialética. São Cristóvão, 2007. [online] http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=58. Acesso em 30 de abril 2015.

ISBN: 978-85-61702-41-0

TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DE FUNDADORAS/ES DE NÚCLEOS E GRUPOS DE ESTUDOS DE GÊNERO ARTICULADOS À REDOR

Mayanne Júlia Tomaz Freitas
mayannetomaz51@gmail.com

Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Universidade Federal da Paraíba
mepcarv@terra.com.br

Resumo: Com base em pesquisa bibliográfica, documental e biográfica, este artigo apresenta breves recortes da história da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero – REDOR e de algumas de suas criadoras e participantes, visando contribuir para registrar a memória desta importante rede. Foram realizadas entrevistas com três acadêmicas e um acadêmico feministas, fundadores e atuais dirigentes de quatro núcleos/grupos de estudos de gênero articulados à rede, sobre suas trajetórias e perspectivas sobre seus núcleos/grupos e a REDOR. Os resultados indicam como os estudos de gênero estão presentes em suas trajetórias acadêmicas, desde a formação, assim como a relevância da rede para os núcleos/grupos, pois propicia sua articulação e crescimento no contexto da luta pela equidade de gênero a partir das universidades nessas regiões.
Palavras-Chave: REDOR, Núcleos e Grupos de Estudos de Gênero, Acadêmicas/os Feministas, Gênero e Educação Superior.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Esse artigo resulta de pesquisa bibliográfica, documental e biográfica, que realizou um levantamento histórico dos Núcleos e Grupos de Estudos de Gênero das Instituições de Educação Superior (IES) do Norte e Nordeste do país, filiados à Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR), e entrevistou suas/seus fundadoras/es e atuais dirigentes[1]. Um impulsionador da pesquisa foi a articulação do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM/UFPB), do qual fazemos parte, com a REDOR.

A justificativa para essa investigação foi a escassez de estudos sobre a REDOR, como apontam Sardenberg (2005), Esmeraldo (2010), Ferreira (2012), e Rabay, Carvalho e Silva (2013). Estas últimas autoras afirmam que conhecer a trajetória desta importante rede de núcleos de estudos de gênero de IES e de pesquisadoras feministas, além de ter valor histórico e científico, amplia a visualização da relevância social dos estudos de gênero e possibilita a consolidação e expansão da rede. Segundo CARVALHO (2013, p. 6),

> esses núcleos e grupos têm um papel formador (de mudança cultural) que extrapola o contributo de suas diversas ações e projetos no desenvolvimento das funções acadêmicas do ensino, pesquisa e extensão. Seu impacto é tanto formal quanto informal. Tomando como exemplo o NIPAM, os diversos núcleos desenvolvem projetos educativos e de intervenção social em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs), escolas e associações locais.

Como lembra Blay (2006), foi através do movimento social feminista que se evidenciou na ciência acadêmica a ausência de conhecimento sobre as questões específicas da mulher. O feminismo denunciou o desconhecimento da ciência androcêntrica sobre o corpo, a saúde e a sexualidade femininas, sobre a violência, estupro e incesto ocultos no lar, entre outras questões sociais que requerem um olhar multi/inter/transdisciplinar.

A partir da década de 1960, inicialmente em universidades Norte-Americanas e Europeias, foram surgindo os estudos da mulher, posteriormente denominados estudos feministas e de gênero. Assim, segundo Blay (2006, p.63) "a criação dos núcleos de estudos de gênero foi uma estratégia feminista para superar os entraves que as universidades faziam à entrada do tema mulher na

ISBN: 978-85-61702-41-0

academia". A partir dessa estratégia bem sucedida, construíram-se novos conceitos e as temáticas da mulher e relações de gênero foram incluídas entre as disciplinas optativas, sobretudo nas áreas de ciências sociais e humanas.

A década de 1975 a 1985 foi declarada pela ONU "Década da Mulher" e repercutiu nos movimentos de mulheres e feministas e nas universidades brasileiras. No início de 1990, surgiram duas redes articuladas em universidades: a Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas (RedeFem) e a Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR). Essas redes resultaram da articulação de diversos núcleos e grupos de estudos sobre a temática das mulheres e relações de gênero, criados nas IES durante a década de 1980.

Contudo, a inclusão dos estudos feministas e de gênero na educação superior ainda é muito tardia entre nós, quando se considera que há apenas um programa de pós-graduação sobre gênero e feminismo, reconhecido e aprovado pela CAPES em 2005. Trata-se do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulher, Gênero e Feminismo (PPGNEIM), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que oferece o primeiro mestrado do país e o primeiro doutorado da América Latina nessa temática. Este programa foi fundado pelo núcleo pioneiro nos estudos da mulher no país, também fundador da REDOR: o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Mulher (NEIM/UFBA). Ademais, a questão de gênero ainda não se transversalizou nos currículos da formação superior, mesmo naqueles cursos de predomínio feminino, como Enfermagem, Serviço Social, Pedagogia e Biblioteconomia (CARVALHO e RABAY, 2013).

A REDOR tem um papel importante na luta pela equidade de gênero nas regiões Norte e Nordeste e no Brasil. MATOS (2006) destaca que 72,8% das mulheres com escolaridade superior não são feministas, com base em pesquisa nacional da Fundação Perseu Abramo, intitulada "A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado", realizada em 2001. Assim, sabendo-se que a mudança cultural é lenta, faz-se necessário que esses núcleos e grupos de estudos de gênero intervenham na academia e na sociedade mais ampla para reverter esse quadro.

Metodologia

Na primeira etapa da pesquisa foram realizados levantamento e análise documental da trajetória e contribuições de cada núcleo ou grupo de estudos de gênero das regiões Norte e Nordeste, filiado à Redor, destacando-se:

ISBN: 978-85-61702-41-0

histórico e características da inserção institucional; caracterização das/os integrantes, inclusive por área de conhecimento; linhas e projetos de pesquisa; ações de extensão e formação; intervenções na política institucional; parcerias e intervenções sociais. Na segunda etapa, visando aprofundar a história do núcleo/grupo e perspectivas futuras, a partir de depoimentos das/os fundadoras/es e atuais dirigentes, foi construído um protocolo de entrevista (submetido ao Comitê de Ética, com Carta de anuência para os núcleos/grupos de estudos da IES e Termo de Consentimento Livre Esclarecimento para a/o entrevistada/o). Utilizou-se a internet como mecanismo de comunicação para a coleta das informações, Algumas entrevistas foram realizadas face à face e complementadas por internet; outras por internet.

A entrevista se baseou no modelo de Kelchtermans (1994), que propõe um ciclo de aprofundamento sucessivo na realização da entrevista biográfica, que pode assumir focos de interesse distintos: trajetória, identidade profissional, vivência atual do exercício profissional. De acordo com CARVALHO (2015), os/as entrevistados/as são induzidos/as a reconstruir, de modo cumulativo, suas biografias profissionais, organizando retrospectivamente suas experiências e desenhando o horizonte e expectativas futuras. Entre uma entrevista e outra há um momento de interanálise, de preparação dos temas que necessitam ser abordados ou aprofundados.

Este artigo apresenta uma breve análise de quatro entrevistas. Levando-se em consideração o grande número de núcleos/grupos, e as diferenças quanto a institucionalização na IES e vínculo com a REDOR, esse recorte se baseou em critérios como: representatividade regional e acadêmica no âmbito das IES e da REDOR – por exemplo, ter efetiva institucionalização na IES, ter realizado encontro da rede. As/O selecionadas/o foram três docentes do Nordeste (dentre fundadoras e dirigentes de 17 núcleos e 12 grupos levantados) e uma docente do Norte (dentre fundadoras e dirigentes de 4 núcleos e 2 grupos levantados):

- Grupo de Estudos e Pesquisas "Eneida de Morais" sobre a Mulher e Relações de Gênero (GEPEM): localizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém; uma de suas fundadoras encontrava-se na fundação da REDOR; comparece com assiduidade às reuniões da REDOR; apresenta maior institucionalização em relação aos demais da região Norte.
- Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Mulher e Relações de Gênero (NEPIMG): localizado na Universidade Federal de

ISBN: 978-85-61702-41-0

Sergipe (UFS), Aracaju; esteve presente na criação da Redor; sediou a 11ª reunião da REDOR e sediará a 19ª.

- Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família (NEGIF): situado na Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza; sediou a 8ª e a 14ª reuniões da REDOR; tem tido participação integral nas reuniões da rede.
- Núcleo de Pesquisas em Gênero e Masculinidades (GEMA): localizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife; formado por homens feministas, tem tido participação integral nas reuniões da rede.

Os sujeitos selecionados são: Luzia Miranda Álvares, fundadora do GEPEM/UFPA, em 1994; Maria Helena Santana Cruz, fundadora do NEPIMG/UFS, em 1992; Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo, fundadora do NEGIF/UFCE, em 1998; e Jorge Lyra, fundador do GEMA/UFPE, em 1998. A entrevista buscou explicitar a trajetória pessoal e acadêmica de cada entrevistado/a e perceber como ambas se entrelaçam com os estudos de gênero.

Delineamos duas fases, inicialmente, sendo possível agregar outras ao ciclo de entrevistas. Na primeira fase foram feitas perguntas sobre como se tornou feminista, quando começou a estudar e pesquisar gênero, como chegou até a REDOR, e como se envolveu no projeto de criação do núcleo ou grupo em sua IES. Na segunda fase, as perguntas perpassaram pelos fatores que contribuíram para a criação do núcleo, facilidades e dificuldades, uma avaliação da trajetória do núcleo, áreas de contribuição do núcleo e planos futuros sobre o processo de institucionalização e sustentação do núcleo. A terceira fase se concentrou em esclarecimentos de respostas. Foram cerca de cinco e-mails por entrevistado/a, desde a coleta de assinaturas dos termos de anuência e consentimento, até o preenchimento satisfatório do protocolo.

Na breve análise a seguir, entremeamos aspectos das biografias das entrevistadas e do entrevistado com aspectos das trajetórias dos núcleos ou grupos de estudos de gênero. Após um breve histórico sobre o/as fundador/as e seus respectivos núcleos/grupos, destacamos três perguntas da entrevista: Como/quando começou a refletir academicamente sobre a questão da mulher e/ou de gênero? Você se considera feminista, como se tornou? Como vê o futuro do núcleo/grupo e da REDOR?

ISBN: 978-85-61702-41-0

Luzia Álvares e o GEPEM/UFPA

Maria Luzia Miranda Álvares nasceu em 1940 no município de Abaetetuba-PA. Estudou em internato de freiras em Belém e casou-se aos 19 anos, assim que saiu do colegial, e foi viver com a família extensa e patriarcal do marido. Depois de ter 4 filhas, em 1972 ingressou no curso superior de Ciências Sociais na UFPA. Na universidade foi influenciada pela sua professora de Sociologia, que tocava nas questões feministas e de relações de trabalho, possibilitando sua reflexão sobre as relações de gênero envolvendo as mulheres e o sistema de produção capitalista. Graduou-se em 1977 e foi indicada para a docência, por ter se destacado como aluna, numa época em que não havia concurso público. Em 1990 obteve o grau de Mestra em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, com dissertação intitulada *Saias, Laços & Ligas: construindo imagens e lutas*. Um estudo sobre as formas de participação das mulheres paraenses. O doutorado em Ciências Políticas obteve no ano de 2004 pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) com tese denominada *Mulheres na competição eleitoral: Seleção de candidaturas e padrão de carreira política no Brasil*.

O Grupo de Estudos e Pesquisas "Eneida de Morais" sobre a Mulher e Relações de Gênero – GEPEM/UFPA foi fundado por Luzia em 1994 e encontra-se vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA. Tem uma equipe de 34 pesquisadoras e bolsistas. Suas linhas de pesquisa são Mulher e participação política; Mulher, relações de trabalho, meio ambiente e desenvolvimento; Gênero, identidade e cultura; Gênero, arte/literatura e educação; Gênero, saúde e violência. O GEPEM tem um blog (http://gepemacontece.blogspot.com.es/), página no Facebook (https://www.facebook.com/GEPEM-Grupo-de-Estudos-e-Pesquisas-Eneida-de-Moraes-463839223657122/) e o Jornal Iaras (http://www.jornaliaras.ufpa.br/). Em 2012 também iniciou uma revista denominada Gênero na Amazônia (http://www.generonaamazonia.ufpa.br/).

Maria Helena Cruz e o NEPIMG/UFS

Maria Helena Santana Cruz nasceu em 1942 no município de Arauá-SE, no contexto de uma família na qual a dominação masculina era encarnada na figura autoritária paterna. Seus pais dedicavam-se às atividades do comércio de tecidos e sua mãe também administrava a casa e a educação dos filhos, ficando demarcada a separação do espaço privado feminino. Maria Helena estudou

ISBN: 978-85-61702-41-0

em um colégio particular religioso feminino, em regime de internato, até 1961, quando concluiu o Curso de Formação de Professores Primários. Trabalhou no setor bancário, tendo assinado contrato que determinava que, ao casar, deixaria o emprego. Quando ingressou, em 1969, no curso de Serviço Social da UFS, Maria Helena já tinha um filho e uma filha. Depois teve outra filha. Em 1976, através de concurso público, tornou-se Professora Auxiliar de Ensino, na disciplina Pesquisa Social no Departamento de Serviço Social da UFS. Em 1979 obteve o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com dissertação intitulada *Punições na escola: um estudo exploratório*. Obteve o doutorado em 1999 pelo mesmo programa com tese denominada *Modernização do trabalho e tradição: estudos de caso sobre relações sociais de gênero em indústrias*. Em 2009 realizou Pós-Doutorado em Sociologia da Educação na UFS. Ganhou o título de Professora Emérita da Universidade Federal de Sergipe em 2015.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Mulher e Relações de Gênero – NEPIMG/UFS surgiu em setembro de 1992, inicialmente como "Projeto de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Mulher e Relações de Gênero", através de Maria Helena e suas colegas Amy Adelina C. de Farias Alves, Ana Maria Vasconcelos Gonçalves e Beatriz Gois Dantas, entre outras pesquisadoras. O NEPIMG/UFS está vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFS. Suas/seus pesquisadoras/es estão inseridas/os nas áreas de Serviço Social e Educação. Tem uma equipe de 10 docentes, além de estudantes de mestrado e bolsistas PIBIC, e tem desenvolvido projetos financiados pela Capes, CNPq, FAPITEC/SE e FAPESE. Sediou o 11º Encontro da REDOR em 2002 e sediará o 19º Encontro, que ocorrerá em junho de 2016.

Gema Esmeraldo e o NEGIF/UFC

Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo nasceu em 1952 no município de Pacoti-CE. Vem de uma família de cinco homens e quatro mulheres, de configuração patriarcal, onde as mulheres se dedicavam às atividades domésticas e os homens sentavam com o pai para conversar e assistir TV. Como não passou no primeiro vestibular para Psicologia, na segunda tentativa Gema optou por Economia Doméstica, que concluiu no ano de 1976 na Universidade Federal do Ceará (UFC) em Fortaleza. Em 1991, depois do nascimento de sua única filha, passou a integrar o quadro de docentes da UFC como auxiliar de ensino. Em 1997, concluiu o Mestrado em Educação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB),

ISBN: 978-85-61702-41-0

em João Pessoa, com dissertação intitulada *O feminino na sombra. Relações de poder na CUT,* orientada pela Profa. Lourdes Maria Bandeira. Durante o mestrado cursou componentes curriculares no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais para se aprofundar em Sociologia e Antropologia, visando dialogar com os estudos teóricos sobre gênero, movimentos de mulheres e feministas, e o sujeito social mulher. Em 2004, concluiu o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC, desenvolvendo tese sobre *O MST sob o signo de uma economia subjetiva*. O Assentamento José Lourenço.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família – NEGIF/UFC, fundado em 1998 por Gema e suas colegas Celecina de Maria Veras Sales e Célia Gurgel do Amaral, encontra-se vinculado ao Centro de Ciências Agrárias da UFC. Conta com equipe de 24 componentes e tem cerca de 18 projetos realizados e em andamento. Suas fundadoras situam-se nas áreas de Serviço Social, Sociologia, Economia Doméstica e Educação.

Jorge Lyra e o GEMA/UFPE

Jorge Luiz Cardoso Lyra da Fonseca nasceu em 1968 na capital de São Paulo, filho de mãe baiana e pai alagoano. A família mudou-se para Recife-PE em 1976, por transferência do seu pai, que viu a possibilidade de ficar mais próximo de seu estado de origem. Jorge se graduou em 1993 em Psicologia Social e Psicologia Clínica (Psicoterapia Infantil de base analítica freudo-lacaniana). Obteve seu mestrado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 1997, com dissertação intitulada *Paternidade adolescente: uma proposta de intervenção*. Em 2008 tornou-se doutor em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) com tese denominada *Homens, feminismo e direitos reprodutivos no Brasil: uma análise de gênero no campo das políticas públicas (2003-2006)*. É pioneiro nos estudos de gênero e masculinidade no Brasil.

Cadastrado no CNPq, em 1998, o Núcleo de Pesquisa em Gênero e Masculinidades – GEMA/UFPE foi idealizado por Jorge e Benedito Medrado, junto com outros pesquisadores/as vinculados à UFPE e ativistas no campo do feminismo e direitos humanos, como um espaço de diálogos sistemáticos de profissionais que integravam o Instituto PAPAI, organização não-governamental que trabalha com homens e masculinidades, combatendo o machismo e promovendo a participação dos homens na vida reprodutiva e no cuidado das crianças (http://institutopapai.blogspot.com.es/). Sua criação foi inspirada

ISBN: 978-85-61702-41-0

no Grupo de Estudos sobre Masculinidade e Paternidade (Gesmap) da ECOS/SP. Tem diversos projetos de formação, pesquisa e extensão em andamento e conta com uma equipe de pesquisadores/as, doutorandos/as, mestrandos/as e graduandos/as. Suas linhas de pesquisa são: Processos psicossociais, poder e práticas coletivas; Produção de sentidos em saúde; Homens, masculinidades e contextos sociais; Estudos e políticas feministas.

Iniciação nos estudos de gênero

Sem desconhecer que as docentes desde cedo perceberam criticamente a família patriarcal, é no contexto da formação superior, sobretudo da pós-graduação, e da carreira acadêmica que se envolvem com os estudos da mulher e de gênero.

Luzia Álvares já era sensível à questão da mulher em meio à vivência da tradição familiar, às posturas da sogra e tias de seu marido com relação ao cuidado da casa e à criação de suas filhas. Quando ingressou no curso de Ciências Sociais conheceu uma professora que trabalhava com movimentos sociais e mulheres e então começou a acompanhar, pois gostava da temática.

O interesse de Maria Helena Cruz teve início com sua inserção na carreira acadêmica na UFS:

> *No meio acadêmico encontrei colegas pesquisadoras/es que estavam articulados ou eram alimentadas/os pelos movimentos organizados de mulheres que se expressavam no país, lutando não só contra a dominação da mulher mas, em virtude do contexto político econômico, lutando pela anistia, contra a alta do custo de vida, por creches etc., e que já desenvolviam pesquisas sobre as questões da mulher, refletiam sobre as relações homem/mulher na sociedade brasileira, acompanhando um movimento de caráter internacional, que tomou impulso a partir da década de 1970, no Brasil e também em Sergipe.*

Assim, Maria Helena passou a refletir sobre suas próprias vivências e trajetória, percebendo as diferenças de experiências entre mulheres e homens. Nessa época, já desenvolvia de forma isolada e, posteriormente, com o grupo algumas questões conceituais sobre os movimentos sociais e, em particular, sobre o feminismo.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Quando entrou para o quadro de docentes da UFC e passou a integrar o movimento sindical docente (ADUFC), Gema Esmeraldo percebeu que um pequeno contingente feminino militava no movimento docente. Assim, junto com as colegas, buscou um maior engajamento nas lutas pelos direitos das mulheres e dos/as trabalhadores/as, sempre somando a militância sindical e feminista às leituras e análises sobre "*questões da mulher*".

Jorge Lyra, durante a juventude, participou ativamente de campanhas políticas partidárias de esquerda e de movimentos culturais, bem como em atividades ligadas ao campo profissional. Nesses contextos, refletia sobre as relações entre homens e mulheres, familiares e sociais. Quando trabalhava como palhaço e recreador, atuando como educador infantil, muitas vezes se defrontava com questionamentos sobre por que as atividades de cuidado são consideradas atribuições das mulheres. Logo teve a oportunidade de aprofundar sua visão na pós-graduação:

> *...fomos apresentados aos debates de gênero e ao Feminismo, tanto pela nossa orientadora, Fúlvia Rosemberg, especialista na temática de gênero e educação e as interfaces com raça e idade, como nas discussões com outros pesquisadores que estavam realizando mestrado e doutorado no núcleo de pesquisa coordenado por ela.*

Assim, como se pode constatar acima, as/o docentes já abordam questões de gênero em suas dissertações e teses.

Identidade feminista

Nesse contexto, surge a questão da identidade feminista. Nossas entrevistadas e nosso entrevistado consideram-se feministas? E como se tornaram?

Luzia Álvares se considera uma pesquisadora sobre as questões da mulher e gênero e faz questão de ser tratada assim, pois afirma já ter sofrido muito preconceito por parte de colegas da universidade. Por se afirmar feminista já ouviu dizerem: *"Ah! Luzia é uma louca!"*

Maria Helena Cruz diz que não se vê de outra forma já que a questão feminina e a literatura sobre feminismo se tornaram objeto de seus estudos. Reflete que o feminismo possibilitou a ela ressignificar sua identidade:

ISBN: 978-85-61702-41-0

> *O feminismo se tornou uma palavra que fala não só a você, mas que fala de sua existência ou mesmo que lhe acordou para sua existência; me libertou de um peso, abriu meus olhos para a pessoa que eu tentava construir baseada em conceitos que a sociedade patriarcal me ditava e a pessoa que eu realmente desejava ser.*

O feminismo entra em cena desde cedo na vida de Gema Esmeraldo, quando começa a questionar a criação dela e de seus irmãos e irmãs, no contexto da divisão do trabalho produtivo e reprodutivo na sua família de origem. Mas foi a partir de sua articulação com outras mulheres na CUT, da inquietação com o baixo número de mulheres que participavam do movimento sindical e, em seguida, dos estudos no mestrado que se descobriu feminista. Assim, os estudos feministas vieram a se prolongar por toda a sua vida acadêmica.

O feminismo, como crítica cultural e projeto de mudança cultural, fala a todos, não só às mulheres, e chama também os homens a se engajarem nesse projeto. Portanto, Jorge Lyra se considera feminista:

> *Sim, sou um homem feminista, pois entendo o feminismo como um projeto de sociedade, como uma proposta de relações sociais entre as pessoas. Neste sentido, não considero que o feminismo seja algo apenas das mulheres, mesmo que reconheça, e faço questão disso, de reconhecer que a autoria das reflexões críticas que fazemos com e sobre os homens e as masculinidades foi em função das proposições de transformação da condição feminina realizadas pelo movimento de mulheres e pelo movimento feminista. Ou seja, as discussões e propostas de ação que fazemos não tiveram origem em ações feitas pelos homens, com exceção do debate sobre sexualidade proposto pelos homens homossexuais, nós não temos exemplos de articulação de homens tentando transformar sua condição de existência, transformar a nossa cultura machista, patriarcal e conservadora. Por isto que faço questão de reconhecer e de me nomear que sou sim feminista e quando digo isso também não estou negando o processo e a legitimidade do sujeito político do feminismo que são as mulheres, mas considero que sim, é possível pensarmos em conjunto, homens e mulheres, o que significa ser feminista e de fazer proposições feministas.*

ISBN: 978-85-61702-41-0

Conclusão: presente e futuro dos núcleos/grupos de estudos de gênero e da REDOR

A REDOR foi criada em 12 de setembro de 1992 por iniciativa do NEIM/UFBA, que realizou o I Encontro Regional de Estudos sobre a Mulher e Relações de Gênero do Norte/Nordeste. No mesmo ano nasceu o Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Mulher e Relações de Gênero – NEPIMG/UFS e dois anos depois o Grupo de Estudos e Pesquisas "Eneida de Morais" sobre a Mulher e Relações de Gênero – GEPEM/UFPA. O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família – NEGIF/UFC e o Núcleo de Pesquisa em Gênero e Masculinidades – GEMA/UFPE foram fundados na mesma década, em 1998.

As docentes e o docente entrevistados enfatizam a importância da rede. Luzia Álvares lembra que "muitos núcleos/grupos passaram a existir depois da REDOR", ou seja, a REDOR conferiu aos núcleos/grupos impulso para sua criação e legitimidade dentro de suas universidades. Gema Esmeraldo ressalta que a proposta de rede é estratégica, pois assim os núcleos se apoiam entre si, e os que estão mais fortes e consolidados servem de estímulo e suporte para os que estão mais frágeis ou acabam de ser fundados.

Cada núcleo enfrenta o desafio de se consolidar, crescer e incluir novas gerações de estudiosas/s feministas. Maria Helena Cruz considera que o NEPIMG tem se desenvolvido e possui uma boa estrutura dentro da UFS, além de congregar pesquisadoras/es produtivas/os, inclusive das novas gerações, estimuladas/os pela crescente produção científica sobre as questões de gênero. Nesse sentido, pondera:

> *Apesar do longo caminho já percorrido, a pesquisa sobre mulher e relações de gênero ainda enfrenta desafios e impasses, que felizmente são contrabalançados pelo vigor do interesse e da disposição para enfrentálos. Vejo o futuro da REDOR como promissor e considero que os impactos positivos de sua existência devem ser fortalecidos e ampliados.*

Jorge Lyra dá sugestões concretas de como a rede pode fortalecer os núcleos, contribuir para a criação novos núcleos e mesmo para melhorar as condições do trabalho acadêmico em suas instituições:

ISBN: 978-85-61702-41-0

> *Acredito que a REDOR como articulação em Rede deveria pensar em novas possibilidades de renovação, de recriar os princípios e motivos que nos unem, pois uma boa parte das professoras e também de professores das Universidades (sejam públicas, sejam privadas) já conseguiram conquistar seus títulos de mestrado e de doutorado, então a meu ver devíamos nos reunir para pensar as nossas práticas cotidianas de ensino-pesquisa e extensão na graduação e na pós-graduação para ver em que medida podemos nos fortalecer internamente para garantir as conquistas e ampliar as possibilidades. Uma ação mais solidária, coletiva e compartilhada para fazer uma crítica a essa lógica produtivista e competitiva em que vivemos, ou seja, colocar em perspectiva os princípios feministas de "fazer ciência" e de produzir conhecimento, e que pode tocar coisas bem simples desde a troca de ementas de disciplinas ao como (o passo a passo) um ou outro núcleo de pesquisa conseguiu se consolidar em sua universidade, por exemplo.*

Ao mesmo tempo, como indica Luzia Álvares, "a REDOR passa a ter uma dimensão muito maior quando se percebe que ela existe para diversas institucionalidades no Brasil; isso de fato demonstra sua importância para o reconhecimento das/es pesquisadoras/es do Norte e Nordeste".

A REDOR não apenas articula os diversos núcleos/grupos, mas impulsiona e dá visibilidade aos estudos de gênero nas regiões Norte e Nordeste. O último encontro da rede, o 18º, ocorrido em novembro de 2014 na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife/PE, demonstrou o seu crescimento, unificando esforços para os avanços na igualdade de gênero em todos os âmbitos sociais.

Notas

[1] Projeto PIBIC, recorte de projeto financiado pela Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/ MDA N°32/2012 CNPq, cujo objetivo é viabilizar as contribuições das mulheres ao conhecimento acadêmico e o trabalho sobre gênero que vem sendo desenvolvido na educação superior nas regiões Norte e Nordeste, através do mapeamento e análise das trajetórias e contribuições dos Núcleos e Grupos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero das diversas IES, integrantes da REDOR, destacando suas contribuições científicas (CARVALHO, 2012, 2013).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Referências

BLAY, E. A. Núcleos de estudos da Mulher X Academia. In: Brasil/SPM. **Pensando gênero e ciência.** Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas, 2005/2006.

CARVALHO, M. E. P. **Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero – REDOR: do pessoal ao institucional**. Relatório de Pesquisa. Processo CNPq: 404888/2012-7. NIPAM, Universidade Federal da Paraíba, 2015.

_____. **Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero – REDOR: do pessoal ao institucional.** Projeto PIBIC 2013/2014, CNPq/PRPG/ Universidade Federal da Paraíba, 2013.

_____. **Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero – REDOR: do pessoal ao institucional.** Projeto aprovado pela Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA N° 32/2012 - Categoria 1. Processo: 404888/2012-7. NIPAM, Universidade Federal da Paraíba, 2012.

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. **Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

ESMERALDO, G. G. S. L. A formação em estudos de gênero, mulheres e feminismo: impasses, dificuldades e avanços. In: SPM. **Pensando gênero e ciências.** Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2009. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Presidência da República, 2010, p. 91-101. Disponível em: <http://www.SPM.gov.br/publicacoes/2010/spm- nucleos-web.pdf. > Acesso em: 20 Fev. 2012.

FERREIRA, M. M. Introdução: A REDOR e os estudos de gênero no Norte e Nordeste. In: FERREIRA, Maria Mary (Org). **Conhecimento Feminista e Relações de Gênero no Norte e Nordeste Brasileiro.** São Luís. REDOR; NIEPEM, 2012. p.11-15.

ISBN: 978-85-61702-41-0

KELCHTERMANS, G. **Biographical methods in the study of teachers' professional development.** In: Ingrid CALGREN, Gunner HANDAL & Sveinung VAAGE (Eds.), Teacher thinking in action in varied contexts: research on teachers' thinking and practice. London: Falmer Press, 1994, p.93-108.

MATOS, M. A institucionalização do feminismo no Brasil. Os núcleos de estudos de relações de gênero e o feminismo como produtores de conhecimento: A experiência da REDEFEM. In: Brasil/SPM. **Pensando gênero e ciência.** Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas, 2005/2006.

RABAY, G.; CARVALHO, M. E. P.; SILVA, L. B. Feministas e Acadêmicas: o papel da REDOR no fortalecimento dos Estudos feministas e de gênero na educação superior no Norte e Nordeste do Brasil. In: MONTANÉ, Alejandra; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (Org.). **Mujeres y Educación Superior.** Editora da UFPB, 2013. p.163-188.

SARDENBERG, C. M. B. **Para re-tecer a Rede: reflexões sobre a trajetória da REDOR.** In: 1º Seminário Internacional "Enfoques Feministas e o Século XXI: feminismo e universidade na América Latina". Salvador, Bahia: NEIM/UFBA, 2005.

ISBN: 978-85-61702-41-0

GÊNERO E MULHERES NAS UNIVERSIDADES: HÁ POLÍTICA DE REDISTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO?

Regis Glauciane Santos de Souza
Secretaria Municipal da Educação de Salvador-BA – SMED
regisglaucianesouza @gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado sobre gênero e mulheres nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) desenvolvida no PPG-NEIM/UFBA. Com recorte da abordagem das políticas de redistribuição norteado pelas formulações de Nancy Fraser (2007, 2008), a ênfase será dada às discussões a partir de dados quantitativos, seguidos de análises qualitativas, baseado no estudo de cunho bibliográfico e documental, mediante os procedimentos do estudo de caso, que se realizou na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2014, abrangendo um período de vinte e quatro anos (1990-2014), com um olhar para a configuração da educação brasileira na perspectiva de gênero – acesso e progresso discentes nas universidades, com indicadores sociais da educação e recorte de sexo, partindo do geral para o particular (Brasil, Região Nordeste e Bahia/UFBA). Os resultados da pesquisa apontam, de maneira geral, que as mulheres continuam em desvantagem na educação, apesar de constituírem maioria entre o corpo discente e docentes nas IFES e, portanto, as desigualdades de gênero não estão superadas no espaço universitário. Foi possível perceber, também, que ainda há divisão hierárquica entre as áreas do conhecimento. No tocante às questões de 'redistribuição', especificamente, ficou evidente que o espaço universitário ainda é sexuado e fixa obstáculos de gênero em seu território.
Palavras-chave: Gênero; Mulheres; Educação Formal; IFES; Espaços de poder

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Neste trabalho, em que me proponho discutir relações de gênero e mulheres nas universidades, fundamentado nas perspectivas de gênero e educação, nas relações sociais entre mulheres e homens, baseio-me, em especial, no primeiro conceito proposto Nancy Fraser (2007a) – "redistribuição", incorporado à educação pelas contribuições de Elizabeth G. Caviedes, Patrícia P. Fernández e Alejandra V. Barrientos (2006), Nina Madsen (2008) e Fúlvia Rosemberg e Nina Madsen (2011), que se alinham ao recorte "tridimensional" das dimensões para os estudos de gênero e educação formal: redistribuição, reconhecimento e representação. Parto do pressuposto de que existem desigualdades estruturadas e construídas historicamente, estando as mulheres em desvantagem. No campo da educação, isto é marcante.

A meu ver, atualmente, o "nó" está centrado no progresso, pois o acesso "está marcado", mas quando se trata de elevação nas carreiras estudantis e docentes, da valorização curricular no campo da educação, ainda não percebo uma política que Nancy Fraser (2007a) chama de "redistributiva", isto é, de justiça democrática, de divisão de recursos e bens. A discussão do acesso é importante, especialmente quando se trabalha com indicadores sociais, marcos de democracia na educação. Todavia, o progresso, questão fundamental no presente, é estudado a partir das promessas de crescimento democrático, das políticas de expansão no campo das relações de gênero e educação. Evidentemente, os dados estatísticos dão grandes contribuições neste aspecto.

Justificativa

A proposta de Fúlvia Rosemberg e Nina Madsen, em sintonia com os aportes de Fraser, é que as análises das justiças distributivas/redistributivas sejam focadas em indicadores de acesso e progresso da educação como, por exemplo, média de anos de estudos.

No tocante a essas informações, espero contribuir para as discussões referentes à democratização do acesso e progresso na Educação Superior no Brasil, na Região Nordeste e no Estado da Bahia, sobretudo no que se refere aos aspectos de gênero na política educacional brasileira. Ainda de acordo com os apontamentos do FNE (BRASIL, 2013a), a Educação Superior tem sua história fortemente marcada pela diversificação e diferenciação institucional, mas é nas Universidades que existe o maior contingente de matrículas na graduação, marcando, assim, o acesso. Neste sentido, me proponho a estudar as Universidades

ISBN: 978-85-61702-41-0

Públicas Federais com o intuito de verificar a participação das mulheres nestes espaços e, de forma especial, na UFBA.

A oferta de vagas nos cursos superiores das IFES, no período 1991-2005, observa-se, na Tabela 1 - que apresenta dados do país, das regiões e da Unidade da Federação (UF)/Estado da Bahia -, um aumento gradativo, em termos global e regionais, enquanto que, no Estado da Bahia, especificamente, não se percebe este crescimento, de acordo com a frequência dos anos, apontando resultados contrários ao que se esperaria em termos de desenvolvimento satisfatório para acompanhar a perspectiva macro.

Nesta leitura, ao compararmos os anos de 1993, 1994 e 1997 em relação aos anos anteriores, vê-se que houve decréscimo na educação superior no Estado, sobretudo se compararmos os resultados em termos de equivalência dos mesmos anos na Região Nordeste e no país, o que possibilita dizer que o Estado da Bahia, no período analisado, não acompanhou o crescimento nacional, no que diz respeito à oferta de vagas nas IFES.

Tabela 1 – Número de vagas anuais oferecidas nos cursos de graduação presenciais - dados totais – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 1991–2005

ANO	BRASIL	REGIÃO NORDESTE	UF: BAHIA
1991	516.663	64.498	12.725
1992	534.847	65.647	13.325
1993	548.678	66.010	13.242
1994	574.135	67.992	13.201
1995	610.355	73.652	14.589
1996	634.236	76.055	15.585
1997	699.198	81.819	15.469
1998	803.919	93.731	18.980
1999	969.159	121.999	27.818
2000	1.216.287	141.565	35.229
2001	1.408.492	176.512	40.550
2002	1.773.087	240.333	64.578
2003	2.002.733	277.540	80.619
2004	2.320.421	321.929	96.109
2005	2.435.987	334.897	105.651

Fonte: MEC/Inep/Deaes (2007, p. 56 apud RISTOFF ET AL., 2007)

ISBN: 978-85-61702-41-0

A chegada dos anos 2000, apresenta novos resultados, saltos quantitativos nas ofertas de vagas, nas três perspectivas – Brasil, Região Nordeste e Estado da Bahia -, salvo o ano de 2002, no que pese a Região Nordeste. Embora fazendo parte desta região em que houve decréscimo no ano especificado, a Bahia demonstrou crescimentos significativos, sobretudo em relação à década anterior. Acredito que este cenário tenha relação com a afirmação feita por Martins (2000) de que a década de 1990 ainda sofreu resquícios do arrefecimento e estagnação dos anos 1980. Os dados das IFES no contexto baiano, colhidos pelo levantamento favorecido por Dilvo Ristoff (2007), embora não de forma generalizada, comprovaram as observações feitas por Martins (2000) bem como as interpretações desse estudo.

Ademais, a nova década (2000), conforme observam Rosemberg e Madsen (2011), é marcada por grandes mobilizações para o acesso à educação superior - que será comentada mais detalhadamente a seguir -, por importantes projetos de expansão para ofertas de vagas onde se pode incluir, e talvez seja uma das mais significativas iniciativas no âmbito governamental, as Políticas de Expansão e Reestruturação das Universidades Públicas Federais, notadamente, a partir do ano de 2005, atendendo aos projetos do Governo Federal para a educação superior no país, esboçados pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a exemplo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que será destacado nas abordagens do capítulo a seguir.

No que tange às inscrições nos cursos de graduação presenciais, os dados da Tabela 2 indicam que, no período compreendido entre 1990 e 2005, em nível nacional, também ocorreram decréscimos, nos anos de 1992, 1996 e 2003 e, no que se refere à Região Nordeste, nos anos de 1992, 1996 e 2005, assim como no Estado da Bahia. Ao fazer o recorte por sexo, observa-se que, em termos gerais, houve uma maior participação feminina nas inscrições nos cursos de graduação no Brasil, desde os anos de 1998 até 2005, representando, neste último ano, 55,5%, enquanto 44,5% dos inscritos foram do sexo masculino. Na Região Nordeste, houve decréscimo nas inscrições tanto do sexo feminino quanto do masculino, no ano de 2005.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Tabela 2 – Candidatos(as) inscritos(as) anualmente nos cursos de graduação presenciais, com recorte de sexo (número e percentual) – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 1991–2005

ANO	BRASIL					REGIÃO NORDESTE					UF: BAHIA				
	Total	Fem	%	Masc	%	Total	Fem	%	Masc	%	Total	Fem	%	Masc	%
1990	-	-	-	-	-	**304.151**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1991	**1.985. 825**					**328.403**					**77,107**				
1992	**1.836.859**					**279.283**					**67.907**				
1993	**2.029.523**					**320.028**					**79.699**				
1994	**2.237.023**					**358.507**					**87.412**				
1995	**2.653.853**					**457.077**					**120.394**				
1996	**2.548.077**					**429.567**					**112.952**				
1997	**2.715.776**					**421.109**					**110.951**				
1998	**2.895.176**	1.647. 187	56,9	1.247.989	43,1	**481.198**	305.331	63,5	175.867	36,5	**124.238**	87.545	70,5	36.693	29,5
1999	**3.435.168**	1.939.144	56,4	1.496.024	43,6	**624.396**	366.956	58,8	257.440	41,2	**175.304**	1065.72	60,2	69.732	39,8
2000	**4.039.910**	2.295.057	56,8	1.744.853	43,2	**705.464**	416.499.	59,0	2888.965	41,0	**213.621**	128.755	60,3	84.866	39,7
2001	**4.260.261**	2.394.596	56,2	1.865.665	43,8	**759.885**	444.637	58,5	315.248	41,5	**224.541**	133.427	59,4	91.114	40,6
2002	**4.984.409**	2.779.004	55,8	2.205.405	44,2	**918.525**	535.913	58,3	382.612	41,7	**269.092**	162.743	60,5	106.349	39,5
2003	**4.900.023**	2.716.164	55.4	2.183.859	44,6	**963.601**	555.817	57,7	407.784	42,3	**290.150**	176.314	60,8	113.836	39,2
2004	**5.053.992**	2.808.404	55,6	2.245.588	44,4	**999.751**	571.653	57,2	428.098	42,8	**297.375**	177.342	59,6	120.033	40,4
2005	**5.060.956**	2.806.913	55,5	2.254.043	44,5	**985.478**	562.526	57,1	422.952	42,9	**294.328**	176.417	59,9	117.911	40,1

Fonte: MEC/Inep/Deaes (2007, p. 57 apud RISTOFF ET AL., 2007)

Contudo, observando as possíveis disparidades, 57,1% das inscrições foram femininas e 42,9%, masculinas. Assim, embora os dados da Região Nordeste tenham mostrado algumas quedas no crescimento das inscrições femininas em relação aos anos sequentes, no que diz respeito a gênero/sexo, houve crescimento favorável. Com efeito, seguindo o recorte de sexo, as mulheres apresentaram um número maior nas inscrições, ocorrendo o mesmo no Estado da Bahia onde os percentuais foram ainda mais significativos para o sexo feminino, alcançando, em 2005, 59,9% das inscrições enquanto para o sexo masculino, alcançou 40,1%.

Somando-se a estas constatações, ao analisarem o índice de crescimento das matrículas no Ensino Superior, em conformidade com Godinho e col. (2006), Rosemberg e Madsen destacam, também, que, entre os anos 1996 e 2003, há um aumento das matrículas em todas as regiões e um maior referencial em prol das mulheres nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (2011, p. 420-421).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Com relação à Tabela 3, que apresenta dados sobre o ingresso nos cursos de graduação presenciais, seguindo ainda o mesmo período (1991-2005), em termos globais, o ano de 1992, mais uma vez, é marcado pela queda nos índices da educação superior no país, desde a oferta de vagas, o número de inscrições até o ingresso, ocorrendo queda também, no ano de 2002, em relação ao ingresso.

No que tange ao recorte de sexo, houve evolução no ingresso feminino entre 1995 e 2005, acontecendo o mesmo em relação ao sexo masculino, que oscilou, com baixa porcentagem, entre os anos de 1996 até 2003. Comparado por sexo, verifica-se que o feminino marcou maior ingresso, chegando, em 2005, a 55,0%, enquanto o masculino foi de 45,0%, em termos gerais.

Observando a Região Nordeste, as mulheres também evoluíram, apresentando baixo ingresso apenas no ano de 1996, correspondendo a 54,8% do total de 65.773 do alunado ingressante. Nesta região, o sexo masculino também evoluiu, partindo, de 1995, com 30.078 e chegando, em 2005, com 99.993. No Estado da Bahia, houve crescimento não linear, pois o sexo feminino apresentou queda, nos anos de 1996 e 2003, e o masculino, em 1996. Já, comparando-se um sexo ao outro, percebe-se que o feminino apresentou, nas três esferas – Brasil, Região Nordeste e Estado da Bahia -, maior participação, respectivamente: 55,0%; 56,2%; 57,9%, para o feminino; enquanto que o masculino foi de: 45,0%; 43,8%; 42,1%.

Cabe ressaltar mais um detalhe: além do sexo feminino representar maior porcentagem e crescimento gradual, o masculino, em termos numéricos, apresentou evolução na participação, mesmo com algumas oscilações, porém, em relação à porcentagem participativa, aconteceu o inverso do feminino: um decréscimo na sequência Brasil, Região Nordeste e Bahia, conforme podemos conferir na Tabela 3, no ano de 2005.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Tabela 6 – Concluintes dos cursos de graduação presenciais por ano, com recorte de sexo (número e percentual) – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 1991-2005

ANO	BRASIL					REGIÃO: NORDESTE					UF: BAHIA				
	Total	Fem	%	Masc	%	Total	Fem	%	Masc	%	Total	Fem	%	Masc	%
1991	**236.410**	141.678	59,9	94.732	40,1	**31.517**	19.746	62,7	11.771	37,3	**5.764**	3.643	63,2	2.121	36,8
1992	**234.288**	140.455	59,9	93.833	40,1	**30.155**	18.466	61,2	11.689	38,8	**5.082**	3.112	61,2	1.970	38,8
1993	**240.269**	144.342	60,1	95.927	39,9	**30.930**	19.144	61,9	11.786	38,1	**6.038**	3.838	63,6	2.200	36,4
1994	**245.887**	150.339	61,1	95.548	38,9	**32.442**	20.603	63,5	11.839	36,5	**6.581**	4.343	66,0	2.238	34,0
1995	**254.401**	155.241	61,0	99.160	39,0	**34.940**	22.100	63,3	12.840	36,7	**7.065**	4.587	64,9	2.478	35,1
1996	**260.224**	158.749	61,0	101.475	39,0	**34.845**	22.167	63,6	12678	36,4	**7.253**	4.863	67,0	2.390	33,0
1997	**274.384**	168.512	61,4	105.872	38,6	**38.196**	24.167	63,3	14.029	36,7	**8.588**	5.626	65,5	2.962	34,5
1998	**300.761**	184.350	61,3	116.411	38,7	**39.392**	24.573	62,4	14.819	37,6	**8.920**	5.820	65,2	3.100	34,8
1999	**324.734**	198.416	61,1	126.318	38,9	**42.916**	26.833	62,5	16.083	37,5	**8.967**	5.593	62,4	3.374	37,6
2000	**352.305**	217.437	61,7	134.868	38,3	**46.860**	30.076	64,2	16.784	35,8	**11.036**	7.470	67,7	3.566	32,3
2001	**395.988**	246.997	62,4	148.991	37,6	**54.771**	34.727	63,4	20.044	36,6	**12.076**	7.982	66,1	4.094	33,9
2002	**466.260**	293.309	62,9	172.951	37,1	**68.824**	45.611	66,3	23.213	33,7	**14.162**	9.227	65,2	4.935	34,8
2003	**528.223**	329.311	62,3	198.912	37,7	**76.518**	50.251	65,7	26.267	34,3	**13.613**	8.324	61,1	5.289	38,9
2004	**226.617**	391.995	62,6	234.622	34,4	**89.670**	58.517	65,3	31.153	34,7	**17.223**	10.446	60,7	6.777	39,3
2005	**717.858**	446.724	62,2	271.134	37,8	**102.596**	64.891	63,2	37.705	36,8	**26.451**	17.060	64,5	9.391	35,5

Fontes: MEC/Inep/Deaes (2007, p. 56 apud RISTOFF ET AL, 2007)

Nesse sentido, o período em destaque, nas três esferas administrativas, seguiu o descompasso entre ingresso e conclusão. Todavia, não podemos desconsiderar o crescimento entre 1991 e 2005, olhando "ano a ano", tanto no ingresso quanto nas conclusões no Brasil, na Região Nordeste e no Estado da Bahia, já que, aumentando a oferta de cursos e vagas nas instituições houve, consequentemente, uma maior porcentagem de concluintes.

No que tange ao recorte de sexo, tanto a participação feminina quanto a masculina oscilou bastante em termos percentuais, seguindo-se os anos de 1991 até 2005. Observando a relação entre um sexo e outro, o feminino apresentou maior porcentagem nas conclusões dos cursos de graduação, seguindo a mesma ótica – Brasil, Região Nordeste e Estado da Bahia -, de modo que, a partir dos dados apresentados, pode-se dizer que o sexo feminino não só apresentou

ISBN: 978-85-61702-41-0

uma maior elevação nas matrículas/ingresso como também nas conclusões de cursos de graduação presenciais, conforme dados das Tabelas 6 e 7.

Tabela 7 – Evolução da população estudantil dos cursos de graduação, segundo o sexo - Brasil, 1996 – 2000

ANO	SEXO		TOTAL
	Feminino	Masculino	
1996	520.867	440.459	961.326
2000	1.514.165	1.180.079	2.694.244

Fontes: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC; Unesco – Caracas – A educação Superior no Brasil. Porto Alegre – Brasil, nov. 2002, p. 158

Ao analisar um novo século, o século XXI, os dados de 2003-2009, que constam na Tabela 8, indicam, em linhas gerais, que as mulheres representam a maioria da população estudantil. No entanto, uma análise mais detalhada mostra outra realidade: as mulheres são maioria nas áreas consideradas "tipicamente femininas", de menor prestígio econômico e social.

De acordo com Blay (2002), o espaço universitário é sexuado, é um campo onde as barreiras de gênero se impõem considerando que os cursos universitários frequentados na entrada do terceiro milênio são ainda correspondentes à divisão sexual do trabalho nas atividades domésticas, ampliando-se nas áreas do cuidar, do ensinar e de manutenção da família, o que explica a maior concentração de mulheres, entre 2003-2009, nas áreas das Ciências Sociais, Negócio e Direito, Educação, Humanidades e Artes, Saúde e Bem-Estar e Serviços. Visualizando este contexto, em concordância com Susan Besse (1999), ressalta, ainda, que as atividades domésticas devem ser compatibilizadas, para a mulher e só para ela, quando da escolha de profissões mesmo que universitárias. Somando a estes aportes, Rosemberg e Madsen (2011) adotam o conceito de "heterocronia" para explicar e compreender as desigualdades de gênero nos diversos campos, assim como interpretar dados estatísticos distorcidos.

Razões como essas justificam as análises detalhadas que se deve fazer frente aos dados tratados, e não só em termos gerais, para averiguar o acesso de vagas nas universidades por mulheres e homens, colocando, porém, o hiato de gênero em evidência, buscando saber, de maneira mais específica, quem acessa determinadas áreas do conhecimento e profissionalização ofertadas pelas universidades, segundo a rede de ensino da qual faz parte (se privada ou pública). E, no terceiro aspecto, atentar, também, para uma leitura heterocrônica

ISBN: 978-85-61702-41-0

das políticas educacionais, com atenção às desigualdades entre os grupos que acessam, descartando paridades e sincronias, isto é, uma suposta "posição no mesmo nível" entre mulheres e homens (uma vez que nunca existiu) e mesmo entre as mulheres ou entre os homens, o que chamo de leitura intragênero, ou seja, no mesmo gênero (ROSEMBERG; MADSEN, 2011).

Por se tratar de uma instituição pública federal, esta realidade destoa da leitura feita em nível nacional onde, embora as mulheres representem maioria na educação superior, a maior concentração se dá na rede privada, nas universidades particulares, enquanto os homens se concentram em maior proporção nas redes públicas federais. Neste sentido, houve uma reversão entre o global e o específico, uma vez que as mulheres são maioria na UFBA. Destaco, ainda, que, observações com relação às áreas de conhecimento neste aspecto se tornam importantes para que se faça uma leitura de gênero, ou melhor, um monitoramento das hierarquias de gênero a partir das políticas de acesso e progresso pela análise do "hiato de gênero", conforme indicam Rosemberg e Madsen (2011).

Destarte, as informações apresentadas a partir dos dados nos possibilitam fazer uma leitura da realidade social. Neste sentido, a cultura patriarcal tem grande influência, pois permeia todas as dimensões da sociedade (OLIVEIRA, 2008). Em vista disto, tomo como referência as reflexões e depoimentos de bell hooks, uma intelectual negra, feminista americana que alerta que nós, enquanto mulheres, temos a obrigação de nos projetar na revolução (LINDSEY apud HOOKS, 1995, p. 464). Hooks adverte que o enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres segue um padrão estabelecido na escravidão, de modo que, como escravas, o trabalho compulsório obscurece todos os outros aspectos da existência das mulheres - e o de gênero é um deles. Ela recomenda que se busque a valorização intelectual entre as mulheres, por considerá-la necessária na luta pela libertação e fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que poderão "passar de objeto a sujeito, descolonizando e libertando suas mentes", pois não dá mais para construir história sem mulheres, sobretudo no campo intelectual (HOOK, 1995, p. 466).

Conclusão

Por conseguinte, a discussão sobre relações de gênero e acesso à educação possibilitou visualizar o crescimento das mulheres nas universidades como também problematizar as desigualdades nestes espaços, expressas pelas relações

ISBN: 978-85-61702-41-0

de gênero ainda existentes. Segundo Lúcia Avelar (2001), uma sociedade não será democrática na medida em que as oportunidades dos indivíduos estejam condicionadas por sua inserção nesta ou naquela categoria social, sejam quais forem os critérios com base nos quais tais categorias se constituam (raça, classe, etnia, religião, gênero). Para esta autora, a sociedade assim caracterizada será fatalmente hierárquica e as oportunidades diferenciais por categorias expressarão, ao cabo, o desequilíbrio nas relações de poder entre elas e a subordinação de umas às outras.

Com efeito, é preciso problematizar a trajetória das mulheres na educação, buscando maior equidade de gênero, mais igualdade social e mudanças na história social. É preciso discutir os fatos, já que os homens continuam a dominar os espaços e áreas de conhecimento ao passo que as mulheres, por mais que se qualifiquem, continuam à mercê das decisões masculinas (visto que elas, em sua maioria, não chegam à linha de frente). Margareth Rago acrescenta que as conquistas arduamente ganhas ao longo das últimas décadas pelos feminismos são continuamente ameaçadas por pressões machistas as mais conservadoras.

Assim, as Instituições de Educação Superiores precisam refletir sobre sua própria estrutura. Buscar compreender como uma cultura feminina se constrói no interior de um sistema de relações desiguais, como ela mascara as falhas, reativa os conflitos, baliza tempos e espaço como, enfim, pensa suas particularidades e suas relações com a sociedade global, segundo Rachel Soihet e Rosana Soares (2000).

Referências Bibliográficas

AVELAR, Lúcia. **Mulheres na elite política brasileira**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, UNESP, 2001.

BLAY, Eva Altherman. Gênero na Universidade. **Educação em Revista**, Marília, UNESP, Universidade de Marília, n. 3, p. 73-78, 2002.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. **Educação brasileira**: alguns indicadores e desafios. Brasília, mar. 2013a. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacao_brasileira_indicadores_e_desafios.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

CAVIEDES, Elizabeth Guerrero; FERNÁNDEZ, Patrícia Provoste; BARRIENTOS, Alejandra Valdés. Accesso a la educación y socialización de género en un contexto

ISBN: 978-85-61702-41-0

de reformas educativas. In: _____, et al. (Org.). **Equidad de género e reformas educativas**. Santiago de Chile: Hexagrama; FLACSON-IESCO, 2006. p. 99-150.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 465-477, 1995.

MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1997-2007)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais, UnB, Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5127/1/2008_NinaMadsen.pdf>. Acesso em: jul. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: PITANGUY, J.; BARSTED, L. (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil, 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

ISBN: 978-85-61702-41-0

UMA LEITURA DE GÊNERO SOBRE METODOLOGIAS INOVADORAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM SAÚDE

Roxane de Alencar Irineu
roxaneirineu@gmail.com

Maria Helena Santana Cruz
Universidade Federal de Sergipe
helenacruz@uol.com.br

Resumo: As mudanças constantes sociais e no mundo do trabalho e, especialmente no trabalho em saúde, trouxeram a necessidade de um novo profissional apto a responder às demandas de saúde da população. A partir desse novo contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001 passaram a orientar para o uso de metodologias ativas na formação em saúde com o objetivo de romper com as antigas metodologias tradicionais que outrora se basearam no ensino médico. Com base na revisão da literatura, a pretensão neste texto reflexivo é oferecer informações sobre o processo de formação em saúde mediado pela metodologia ativa, contemplando uma leitura crítica sobre fatores mediadores de gênero. Novas demandas de qualificação são postas atualmente no ensino superior visando preparar para o mercado de trabalho um profissional de saúde dotado de um novo olhar frente ao processo saúde-doença, um olhar de respeito à diversidade e sensível às diferenças de gênero. As políticas de gênero são colocadas atualmente como uma pauta transversal em todas as políticas de inclusão social, de valorização e reconhecimento de sujeitos excluídos socialmente e das identidades diferentes. É urgente também estar atento as interligações do sujeito com os distintos aspectos da vida em sociedade. Iniciou-se, neste contexto, a implementação de metodologias de ensino-aprendizagem diferenciadas nos mais variados espaços de formação.
Palavras-Chave:. Educação, Gênero, Metodologia ativa, Saúde.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

As vertiginosas transformações das sociedades contemporâneas têm colocado em questão, de modo cada vez mais incisivo, os aspectos relativos à formação profissional. Este debate ganha contornos próprios no trabalho em saúde, na medida em que a indissociabilidade entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão integral do homem e a ampliação da concepção de cuidado, tornam-se prementes para o adequado desempenho laboral. Nesse momento de globalização e reestruturação produtiva, aumenta a necessidade de dar um passo na apreensão da realidade vivida pelos(as) docentes do ensino superior e futuros profissionais da saúde não só em seu ambiente interno de trabalho, como também em seu cotidiano, nos locais de convívio e moradia, ampliando o leque de interrogações.

Este texto reflexivo com base na revisão da literatura, aborda aspectos da formação superior, em conexão com as principais transformações metodológicas no processo de formação dos profissionais de saúde, com ênfase na apreciação das metodologias ativas de ensino aprendizagem, além das demandas por melhorias dos serviços no âmbito da educação, tendo em vista as políticas públicas de saúde. A pretensão é oferecer informações relativas aos questionamentos: Como caracterizar a formação em saúde no contexto contemporâneo no nordeste, levando em consideração o paradigma proposto pelas DCN, a excelência no ensino e as questões relativas às demandas sociais? De que forma o processo de formação em saúde mediado pela metodologia ativa contempla uma leitura crítica sobre fatores mediadores de gênero? Como estabelecer convergência entre metodologia ativa e gênero? Essas questões nortearam este estudo por duas razões: a primeira diz respeito ao fato de as políticas de gênero serem colocadas hoje como uma necessidade de transversalidade, isto é, de estarem em foco em todos os setores da sociedade, inclusive e, porque não dizer especialmente, no setor saúde. A segunda razão situa-se na "ideologia" das metodologias ativas, que acima de tudo vislumbra formar um profissional apto a refletir criticamente sobre os distintos fatos da vida, bem como preparado a valorizar a subjetividade humana.

O trabalho realizado em nossa sociedade e em especial, na saúde – entendida como expressão de condições sociais, culturais e históricas das coletividades em que o trabalho desempenha papel crucial –, é determinado por um complexo entrelaçamento de relações de poder, sociais e econômicas. Assim, partindo da inquietação que conduziu à realização deste estudo, foi

ISBN: 978-85-61702-41-0

colocada a seguinte hipótese: "Existem diferenças significativas entre os sexos na formação e no trabalho em saúde, dimensionadas por competências genéricas, competências empáticas, competências de comunicação, competências de contato do inventário de competências relacionais de ajuda". É possível identificar dissemelhanças no que diz respeito à saúde de cada pessoa nos diversos momentos do respectivo ciclo vital, quando, se procede a comparações entre indivíduos, ou quando se colocam em equação populações diferentes ou grupos de indivíduos que ocupam posições assimétricas nas hierarquias sociais. Há um determinante das desigualdades em saúde que é, em parte substantiva, socialmente gerado, mantido e agravado – e por isso merecedor de respostas adequadas numa sociedade que se considera verdadeiramente democrática, as diferenças em saúde verificadas entre homens e mulheres em particular as que não dependem, no todo ou na parte, das diferenças orgânicas entre sexos. Neste sentido, a noção de *equidade de gênero* reconhece que as *diferenças* entre os sexos são transformadas, na prática social, em *desigualdades de gênero* (CRUZ, 2015).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (CNE/CES 583/2001), que orientam para a elaboração dos currículos das instituições de ensino superior, estimulam o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações. Elas apontam, isto sim, para a necessidade de novas metodologias de ensino, mais ativas, reflexivas, com vistas à formação de um profissional crítico, autônomo e com maior capacidade para resolver os problemas de saúde reais. Para os cursos de graduação em saúde, as DCN apontam as características do profissional a ser formado – generalista, humanista, crítico e reflexivo, capaz de trabalhar em equipe –, para que as escolas adaptem seus projetos político-pedagógicos para formar profissionais com competência para atender às necessidades de saúde na dinâmica do contexto, inserindo nos currículos conteúdos essenciais relacionados ao processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrados à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar. (BRASIL, 2001). Devem contemplar, portanto, a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis do indivíduo e do coletivo (LAMPERT et al, 2009) a fim de atenderem as demandas do SUS.

Existe o pressuposto de que a exigência de *flexibilidade comportamental* nos novos conceitos de produção que configuram o novo paradigma produtivo, em substituição ao modelo taylorista-fordista (HIRATA, 1994), está

ISBN: 978-85-61702-41-0

freqüentemente relacionada com a maior flexibilidade das mulheres nos processos interativos**.** Isso se fundamenta na noção de que elas levam para o trabalho, qualificações sociais/competências/habilidades/atributos adquiridos nas esferas da reprodução que, combinados aos seus saberes formais, compõem a desejada flexibilidade do trabalhador. Atualmente, preconiza-se que as qualidades informais apresentadas pelas mulheres poderão ser revalorizadas enquanto credenciais femininas no mundo do trabalho, o que ensejaria maiores oportunidades para elas e maior valorização de suas qualificações e habilidades, das chamadas *qualificação tácita (*socialmente construída, resultante de processos artificiais de delimitação e classificação de campos), no contexto das mudanças tecnológicas e organizacionais. Uma característica fundamental do trabalho em saúde no setor de serviços, potencializada nas atividades e habilidades que o ato de cuidar envolve, é a interação entre trabalhador e o individuo para quem se produz o serviço. Dependendo dos atores que compõem essa relação, de quem é a pessoa objeto do trabalho de cuidar, será estabelecida determinado tipo de interação. Trata-se de relações desiguais perpassadas por assimetrias socialmente estabelecidas de gênero, idade, classe social, raça e etnia, que se recobrem parcialmente, que implicam um exercício de poder e exigem qualificações específicas.

O reconhecimento da importância de um relacionamento interpessoal adequado leva às instituições de ensino a uma ação intencional no âmbito do desenvolvimento de competências relacionais, particularmente no campo da saúde, tendo o professor/orientador pedagógico um papel importante enquanto agente, competindo-lhe assumir a responsabilidade de contribuir para que o aluno atinja o seu pleno desenvolvimento. A evolução da valorização do aspecto relacional dos cuidados em saúde é recente nos textos legislativos e nos programas de formação inicial em saúde. As DCN vêm ainda na intenção de contribuir para minimizar a *divisão técnica do trabalho em saúde* que diz respeito a características da 'divisão técnica ou divisão parcelar do trabalho' presente na forma de organização e produção do cuidado prestado por diversos grupos profissionais a seres humanos com carências de saúde. Refere-se à forma de organização *do trabalho coletivo* em saúde na qual se identifica a fragmentação do processo de cuidar, a separação entre concepção e execução; a padronização de tarefas distribuídas entre os diversos agentes, de modo que ao cuidador cabe o cumprimento da tarefa, afastando-o do entendimento e controle do processo; a hierarquização de atividades com atribuição de diferentes valores à remuneração da força de trabalho. (DONNANGELO, 1975).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Conforme Hirata e Guimarães (2012), a atenção ao outro, solicitude, todas essas palavras ou expressões são traduções aproximadas do termo inglês *care* (termo dificilmente traduzível porque é polissêmico), significando cuidar do outro, preocupar-se, estar atento às suas necessidades, todos estes diferentes significados, relacionados tanto à atitude quanto à ação.

Não é à toa que a prática de cuidar está histórica e culturalmente conectada ao feminino (cuidado domiciliar das crianças, dos deficientes, dos doentes e das pessoas idosas), pois, ao longo dos anos, essa atividade esteve atrelada à trajetória desenvolvida pela mulher nas sociedades ocidentais modernas. Vemos nesta concepção uma expressão da divisão social e sexual do trabalho, na qual a sociedade delimita com bastante precisão os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. Pierre Bourdieu (1999) destaca que o mundo social produz nos sujeitos um modo de ser e de estar no mundo, e este é diferenciado para homens e mulheres. Ou seja, a sociedade acaba por imprimir na mulher um conjunto de valores que lhe confere uma performance específica. Entretanto, vários movimentos reflexivos de crítica a esse modelo societal de divisão do trabalho, sobretudo com a contribuição do movimento feminista e sua produção de conhecimentos, têm contribuído de forma decisiva para modificá-lo.

Historicamente as escolas médicas têm reforçado a visão tradicional de mulher. Estudos diversos mostram as discriminações tanto com as pacientes quanto com as estudantes. Também não se encontram estudos acabados sobre a questão do gênero no currículo médico, na América Latina e outros países do mundo. O assunto é tão importante que deveria ser incorporado aos currículos de ensino superior, iniciando pelo curso médico. Apesar dos avanços científicos e tecnológicos, as investigações sobre as diferenças de gênero na sociedade indicam que existe uma grande desigualdade em detrimento das mulheres, apesar de estas exibirem um maior índice de educação superior. E, no contexto dos determinantes sociais há que valorizar devidamente o gênero, enquanto elemento normativo da vida de homens e mulheres ao longo de todo o ciclo vital. A abordagem das diferenças em saúde não se confina, apenas, ao conhecimento das características identificadas nos indivíduos de um sexo e do outro. Dizem respeito, igualmente, às políticas de saúde, às formas de prestação e aos prestadores de cuidados, mas também às práticas educativas nos vários contextos de socialização, em particular na escola e na universidade.

Enquanto instâncias formadoras, de saberes e de boas práticas, as instituições formadoras têm um protagonismo relevante neste domínio, dado o mandato pedagógico

ISBN: 978-85-61702-41-0

de que está investida. A concepção hegemônica de assistência à saúde ainda mostra-se centrada no médico e no hospital. Historicamente organizavam-se os currículos privilegiando-se a aquisição de bagagem cognitiva, psicomotora e, em menor extensão, afetiva. A necessidade de mudança no processo de formação dos profissionais de Saúde decorre da inadequação do aparelho formador em responder às novas demandas de qualificação profissional, especialmente a partir da efetivação do Sistema Único de Saúde (SUS), repleto de novas formas de atuação e serviço e tendo ainda como um dos seus princípios doutrinários a Participação Social. Neste ponto, observa-se convergência entre os princípios das metodologias ativas e as políticas de gênero, colocando-se ênfase na importância da formação de um profissional de saúde sensível às diferenças de gênero, a valorização da equidade, às demandas de saúde reais da população em todos os seus aspectos biológicos e sociais, conforme preconiza a proposta pedagógica das metodologias ativas. A reforma que se propõe para um novo plano de ensino visa dar maior relevância ao tema gênero, assim como permitir a investigação das desigualdades de gênero frente às enfermidades que os acometem, e avaliar em quanto isto influencia a sua qualidade de vida.

Metodologias ativas

A formulação de novas propostas para a formação dos profissionais da área da saúde, na perspectiva crítica e interprofissional, ou seja, a formação crítico-reflexiva e colaborativa, na direção da constituição de sujeitos para a transformação social, coloca, como uma das demandas para que se reorganizem as práticas de saúde, um sistema ancorado nos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde. No processo de trabalho em saúde, os profissionais deste campo compartilham um mesmo objeto – o ser humano com necessidades do âmbito da saúde. Estes, no seu processo de viver, podem, por vezes, necessitar de intervenção de profissionais de saúde e, neste processo, se expressam, de modo complementar, as dimensões biológica, psicológica, social, cultural, ética e política. Sabe-se que o modelo de ensino tradicional, pautado na transmissão, parece reduzir as possibilidades de o discente construir ativamente seu conhecimento e o torna dependente do docente na aquisição de saberes (CEZAR, *et al.*, 2010). Com enfrentamento ao modelo tradicional imposto e aceito ao longo do tempo, tem-se apostado em métodos de ensino aprendizagem ativos e colaborativos, centrados no processo e nos alunos, e os métodos de ensino construtivistas atendem a esse propósito. Dentre as opções

ISBN: 978-85-61702-41-0

de metodologias ativas de ensino, citamos a Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP.

As metodologias ativas estão alicerçadas em princípios orientadores: a) Principio da aprendizagem do aluno/adulto independente; b) Autonomia do aluno, na *invocação* da problematização como estratégia de ensino -aprendizagem(MITRE, 2008), algo explícito no modelo de ensino contemplado no chamado Método Paulo Freire, voltado para o compromisso com a Educação continuada, favorável a aprendizagem contextualizada em tempo real/otimizada de forma profissional e independente; c) Contexto profissional em tempo real de "aprendizagem" contextualizada, para treinar no ensino a atividade de comunicação no trabalho; d) Capacidade de trabalhar em grupo/em equipe interprofissional /desenvolver nos cursos um trabalho apreciativo sobre o que acontece, isto permite formar melhor os profissionais. Objetiva-se alcançar e motivar o discente, pois, diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas, na chamada educação libertadora, a qual valoriza o diálogo e desmistifica a realidade. O processo de educar, devido a múltiplos fatores (como a rapidez na produção de conhecimento, a provisoriedade das verdades construídas no saber científico e, principalmente, a facilidade de acesso à vasta gama de informação) deixou de ser baseado na mera transmissão de conhecimentos. O aluno traz um conjunto de informações/experiências pessoais e profissionais que precisam ser aproveitadas no processo de ensino com a metodologia ativa. Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, o aluno poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões. O ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade de cada sujeito, especialmente no âmago de uma abordagem progressiva, alicerce para uma educação que leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói a sua própria história (MILTRE, 2008).

Por sua vez, na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), modelo adotado em diversas escolas médicas e outros cursos de saúde, o estudante é provocado pela situação/problema ou cenário e inicia suas buscas e investigações a partir do problema. Os cursos de graduação são estruturados preferencialmente em turmas pequenas, com um (1) tutor e um número reduzido de alunos. As aulas convencionais, com grandes turmas são substituídas por sessões tutoriais nas quais o conhecimento, habilidades e competências são aprendidas por meio de situações-problemas, em ciclos de duração variáveis, habitualmente de uma semana, desenvolvidos com situações reais, situações construídas "simuladas"

ISBN: 978-85-61702-41-0

e através de laboratórios de práticas. Nesses modelos de currículos o conteúdo das disciplinas básicas é distribuído durante todo o curso, sendo aprendido de forma integrada durante o desenvolvimento das competências. Acredita-se que a metodologia utilizada, a multiplicidade de cenários de aprendizado e a utilização de situações diretamente ligadas à realidade em que se insere, aproximará a escola da comunidade e permitirá uma melhor compreensão dos aspectos sociais por parte do profissional formado nesta realidade.

A obra de Jonh Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que foi certamente um dos pensadores e educadores que mais influenciou a história da educação, considerado um dos precursores da reconstrução da escola (Escola Nova), fundamenta a discussão sobre a metodologia ativa. Dentre as ideias centrais do método de Dewey pode-se citar: aluno no centro do processo pedagógico; professor como mobilizador; educação centrada na capacidade do raciocínio e espírito crítico do aluno; educação deve servir para resolver situações da vida. Para Dewey (1998) a educação deve ter um fim social: um programa de estudos, que tenha em vista as responsabilidades sociais da educação, deve apresentar situações cujos problemas sejam relevantes para a vida em sociedade e, em que se utilizem as observações e conhecimentos para desenvolver a compreensão e o interesse social.

Sabe-se que a área da saúde passou longos anos tratando a doença e as pessoas de forma técnica e fragmentada, pautada numa lógica cartesiana que separava o corpo, a mente e a alma. As diferenças sociais, injustiças étnicas, de classe e de gênero, não apareciam como pauta das questões de saúde. Os profissionais, gestores e também a população se omitiram desta discussão que hoje surge, ainda que sob a resistência de muitos, como um importante "marcador social" e determinante de saúde. Lourdes Bandeira (2005, p.5) revela que muitas das instituições e órgãos públicos brasileiros se encontram não apenas "assentados em padrões tradicionais de gestão e planejamento", como também constituídos por agentes que ainda não se convenceram da relevância da perspectiva de gênero.

Políticas de gênero

Se gênero é uma das dimensões organizadoras das relações sociais que produz desigualdades, então as políticas, particularmente as políticas de saúde e educação, construídas no âmbito do ensino superior, devem reconhecer a existência dessas desigualdades e respondê-las, com vistas à promoção da

ISBN: 978-85-61702-41-0

equidade de gênero. O aumento da participação das mulheres em processos decisórios revestidos de significado possibilita refletir e conformar políticas para corrigir desigualdades históricas, promover a equidade de gênero, romper com um universo restrito do não reconhecimento da alteridade, do outro, da diferença, para caminhar em direção da emancipação e do pertencimento. No que diz respeito à *transversalidade de gênero* nas políticas públicas existe a necessidade de articular esta categoria analítica a outras como raça/etnia, classe social e geração. As políticas de gênero são colocadas atualmente como uma pauta transversal em todas as políticas de inclusão social, de valorização e reconhecimento de sujeitos excluídos socialmente e das identidades diferentes, por ser o gênero entendido como um elemento normativo da vida de homens e mulheres ao longo de todo o ciclo vital. Podemos dizer que a *transversalidade* das hierarquias de gênero organiza toda e qualquer arena e nível da vida social, sendo intersectada por outras relações de poder e estratificação, incluindo classe, raça/etnia, sexualidade, nacionalidade e idade/geração (CRUZ, 2015). As políticas preventivas não podem dispensar uma leitura crítica sobre os fatores mediadores e os determinantes dos resultados encontrados – da qual uma leitura de gênero não pode, por isso, estar ausente. As iniciativas desenvolvidas em geral, incluem mulheres como parte do público beneficiário, seja como foco específico da ação governamental, seja como um segmento atendido por programas mais abrangentes, com uma atenção específica ou diferenciada. É preciso deixar claro, porém, que "gênero" e "mulher" não são sinônimos; logo, não é apenas no seu componente de atenção à saúde da mulher que a política de saúde pública deve incorporar a dimensão de gênero. Essas políticas precisam ser ampliadas, outrossim, para todos os sujeitos que ao longo da história foram desprivilegiados em função do gênero, como gays, travestis, transexuais e tantos outros. Nessa perspectiva, o profissional de saúde a ser formado precisa compreender essa realidade, inclusive para saber como proceder ao se deparar com toda essa diversidade de identidades de gêneros e de demandas de saúde distintas. Por isso, entende-se que a introdução da *metodologia ativa* sinaliza a perspectiva de refletir acerca da temática de gênero na saúde, na reestruturação produtiva, referenciando-se em um conceito ampliado de trabalho e saúde como resultante de relações sociais.

Neste trabalho, as ações associadas à formação e a saúde, tomam os conceitos de relações de gênero e de divisão sexual do trabalho entre outros como referência. Quando estamos falando da dimensão de gênero como parte das políticas de saúde estamos nos atendo não a diferenças nas condições de saúde

ISBN: 978-85-61702-41-0

resultantes exclusivamente da diferença biológica entre homens e mulheres. A introdução da dimensão de gênero no campo da saúde traz como produto a crítica sistemática à naturalização biologizante da diferença sexual. A evidência científica sobre as *dissemelhanças* de gênero em saúde pode e deve merecer abordagens/ interpretações dos dados, o desenho de políticas preventivas que não dispensam uma leitura crítica sobre os fatores mediadores e determinantes dos resultados encontrados – da qual uma leitura de gênero não pode, por isso, estar ausente.

As abordagens pós-estruturalistas têm problematizado o entendimento de gênero como uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado/biológico e se ocupam em desconstruir a oposição binária sexo/gênero, na qual o primeiro par é assumido como um dado biológico/natural que representa a anatomia e fisiologia do corpo, enquanto que o gênero representa as construções sociais a partir de uma matriz biológica. Autoras como Judith Butler (2008, p 25) têm se ocupado em problematizar a distinção entre sexo e gênero, afirmando que "[...] o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza."

Assumindo essa abordagem teórica, o sexo deixa de ser pensado como o significante sobre o qual se constrói o significado. O próprio sexo é questionado em sua materialidade 'neutra'. Portanto, a distinção sexo/gênero perde o sentido dicotômico, pois tanto sexo quanto gênero são categorias construídas sócio -historicamente. Butler (2003) reconsidera o status da "mulher" como sujeito do feminismo, concebe que a teoria feminista promoveu o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representar as mulheres completamente a fim de promover sua visibilidade política à época. Para a autora, essa concepção não contempla mais a atual compreensão do ser mulher, visto que este é um conceito não mais estável ou permanente e, por conseguinte, a relação entre teoria feminista e política passa a ser questionada. Nessa mesma linha de compreensão Tiburi (2016) afirma que Butler considera o feminismo como uma luta pelos direitos das mulheres, é uma teoria engajada na defesa de um sujeito oprimido que tem como foco de preocupação o corpo sexuado considerado "abjeto", isto é, àquela existência corporal daqueles que não se encaixam na estrutura binária "homem-mulher". Portanto, a sua teoria feminista defende não só as mulheres, mas todos aqueles que não se enquadram nos discursos que invocam a natureza fixa do corpo.

Em outras palavras, nada é em si mesmo, tudo só existe em um processo de diferenciação. Assim, a identidade não é algo, mas é efeito que se manifesta em um regime de diferenças, num jogo de referências.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Considerações finais

O enfoque humanístico/holístico do processo de saúde-enfermidade para a atenção, cura, prevenção e reabilitação das pessoas afetadas em seu contexto sócio-cultural, torna necessária a utilização do enfoque de gênero como método de análise para a compreensão da complexidade das enfermidades e suas causas, além de oferecer soluções de qualidade. A abordagem de gênero emerge como eixo transversal do ensino por aportar não somente conhecimentos gerais e valores morais, mas também por ser essencial para que se garanta a qualidade da prática profissional. Da mesma forma, oferece amplas possibilidades de enriquecimento da reflexão teórica em saúde coletiva, podendo se somar a outros esforços intelectuais e políticos para a compreensão da saúde e de seus determinantes na luta contra as desigualdades e pela justiça social.

A metodologia ativa na formação superior constitui um recurso que favorece a discussão de temáticas de gênero na saúde por suas características ligadas a reflexão, autonomia do sujeito, vinculação com os fatos sociais reais dentro e fora do ambiente acadêmico; sinaliza a perspectiva de refletir acerca da temática de gênero referenciando-se em um conceito ampliado de trabalho e saúde como resultante de relações sociais. Se a metodologia ativa aproxima a escola da comunidade; permite uma melhor compreensão dos aspectos sociais; forma o aluno para desenvolver raciocínio e o espírito crítico e se ela, diante de tudo isso, ainda compreende que a educação deve servir para resolver situações da vida, supõe-se que ela considere como parte integrante da saúde da população às questões relativas às diferenças sociais, as injustiças étnicas, de classe e de gênero. Portanto, a área da saúde é um campo privilegiado para a população apropriar-se do conhecimento sobre diversos direitos sociais, porque, necessariamente, a questão saúde se desdobra em outras necessidades, tendo interface direta com outras políticas, sobre as quais os usuários podem tomar conhecimento.

Estima-se que a incorporação e sedimentação da dimensão de gênero nas políticas públicas, nos planos federais, de fato, resultam em melhores condições de saúde para as cidadãs e cidadãos brasileiros. A efetiva implementação das políticas dependerá da atuação de um amplo conjunto de atores, que envolverá a academia, gestores, profissionais de saúde, sociedade civil organizada. Mas não se deve deixar de mencionar que isso apenas será possível se os sujeitos envolvidos (docentes e gestão) estiverem conectados e sensíveis a essa leitura crítica da sociedade, pois do contrário facilmente inviabilizariam

ISBN: 978-85-61702-41-0

o desenvolvimento dessa pauta, da mesma forma que o fizeram os deputados federais com a "famigerada ideologia de gênero" nas escolas.

Referências bibliográficas

BANDEIRA, Lourdes. Brasil: fortalecimento da Secretaria Especial de Política para as Mulheres avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas. CEPAL, Brasília, jan. 2005. Disponível em: <http://200.130.7.5/spmu/docs/integra_publ_lourdes_bandeira.pdf>. Acesso em: 4 set. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 1.210/2001. Brasília: MEC, 2001.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CEZAR, P.H. N.; GUIMARÃES, F. T.; GOMES, A. P.; RÔÇAS, G.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido à Aprendizagem Baseada em Problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 34, p. 298-303, 2010.

CRUZ, Maria Helena Santana. Perspectivas e Desafios da Transversalidade das Políticas Públicas de Gênero. In: Maria Helena S. Cruz; Josiane S. Santos; Maria da Conceição A. Vasconcelos; Nailsa M. de Souza Araújo. (Org.). **Reconfiguração do estado e suas expressões na política social brasileira**. 1ed. São Cristóvão: Editora UFS, 2015.

_____ . Dimensões do feminismo em Sergipe. In: **Cadernos Feministas de Economia & Política.** Recife: Casa da Mulher do Nordeste, n. 3, 2006, p.141-164.

DEWEY, John. **Democracia y Educación: uma introduccion a La Filosofia de La Educación.** Madri: Morata, 1998.

DONNANGELO, M. C. F. **Medicina e Sociedade**. São Paulo: Pioneira, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

ISBN: 978-85-61702-41-0

HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo (Org.). **Cuidado e cuidadoras:** As várias faces do trabalho do care. São Paulo: Atlas, 2012.

HIRATA, Helena S. **Da polarização das qualificações ao modelo da competência.** In: FERRETI, Celso (orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis, Vozes, 1994.

LAMPERT, J. B. et al. Projeto de Avaliação de Tendências de Mudanças no Curso de Graduação nas Escolas Médicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Vol.5, p. 5-18, 2009.

LOURO, G. L. Uma sequência de atos. **Revista Cult**. Nº6, ano 19, São Paulo, 2016.

MACHADO, Maria Helena, MOYSÉS, Neuza e OLIVEIRA, Eliane. **Trabalhadores de saúde em números: Volume 2.** Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2006.

MILTRE, S. M.*et al*., Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**. vol. 13, p. 2133-2144, 2008.

SAFIOTTI, Helleith. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação e realidade.** Porto Alegre, v. *16*. n. *2*, *jul./dez. 1990*, p. 5-22.

TIBURI, M. Judith Butler: feminismo como provocação. **Revista Cult**. Nº6, ano 19, São Paulo, 2016.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA EUDÉSIA VIEIRA: EDUCAÇÃO, MEDICINA E EMANCIPAÇÃO DA MULHER COMO ROMPIMENTO DOS EXTREMOS (1894 – 1981)

Shirley Targino Silva;
Universidade Federal da Paraíba,
shirleyzinhatargino@hotmail.com;

Jéssica Luana Fernandes
ges.sicaluana@hotmail.com

Resumo: O presente estudo se insere na temática da História das Mulheres da Sociedade Brasileira. O objetivo deste trabalho é analisar a trajetória de vida da professora Eudésia Vieira com ênfase no âmbito da histografia da educação Paraibana, focando nas suas contribuições sociais e educacionais. A finalidade desta pesquisa é levantar fontes que nos façam rememorar a história de mulheres e educadoras que viveram na Paraíba durante o século XX. Como figura singular neste estudo, Eudésia Vieira, paraibana que teve participação ativa em vários âmbitos da sociedade de sua época. Ela foi professora, médica e escritora, destacando-se como representação feminina para mudanças das primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, a pesquisa se revela por meio do método biográfico, que busca compreender uma época através da história de um personagem, incluindo suas vivencias, participações e contribuições na história da sociedade. O presente estudo tem como aporte a perspectiva teórico-metodológica da Nova História Cultural, a qual abre um espaço para as considerações das contribuições históricas de sujeitos outrora excluídos pela historiografia, como a mulher. Este artigo construiu-se com o auxílio de livros, documentos e dissertações que evidenciam a sociedade na qual viveu a biografada como partícipe da história, escrevendo contribuições à educação brasileira. Uma parcial conclusão nos mostra que a professora Eudésia Vieira mesmo não se reconhecendo como sufragista por causa de seus preceitos religiosos, mostrou-se combativa no processo de luta pela emancipação feminina e contribuiu para a inserção de mulheres em espaços uma vez renegados a elas, a exemplo da Imprensa.
Palavras-chave: Educação, Mulher, Biografia, Eudésia Vieira.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Contribuições da história cultural à história da educação.

> "(...) a história dos homens está aí, onipresente. Ela ocupa todo o espaço e há muito tempo. As mulheres sempre foram concebidas, representadas como parte do todo, como particulares e negadas, na maior parte do tempo" (PERROT apud SILVA, 2007, p. 92).

Na condição de mulheres e historiadoras da educação foi que nasceu o interesse em desenvolver um estudo que trouxesse à baila a grandeza de uma trajetória de vida. De acordo com a epígrafe escrita por Michelle Perrot em entrevista à Label France de número 37 em 1999 é que afirmamos a importância de trazer à tona a história de vida de sujeitos que foram excluídos da historiografia, como é o caso da mulher. Essa perspectiva histórica no campo da cultura nos remete à história vista por outro ângulo, uma história feita por homens e mulheres comuns acerca de suas representações sociais.

Nessa perspectiva, O objetivo deste trabalho é analisar a trajetória de vida da professora Eudésia Vieira com ênfase no âmbito da histografia da educação Paraibana, focando nas suas contribuições sociais e educacionais. A finalidade desta pesquisa é levantar fontes que nos façam rememorar a história de mulheres e educadoras que viveram Paraíba durante o século XX. É nesse contexto que este trabalho está inserido, embasado na Nova História Cultural, com intuito de apresentar uma história, não somente feita pelos grandes heróis, mas também por homens e mulheres "comuns". Portanto, este artigo tem por objetivo rememorar a trajetória da professora paraibana, Eudésia Vieira. Para tanto, o artigo se encontra dividido em três partes, a saber: nessa primeira parte intitulada, Contribuições Da História Cultural À História Da Educucação. Na segunda parte, Viver é Remomorar: trajetória de vida da professora Eudésia Vieira, buscamos rememorar a sua trajetória de vida, e analisar suas práticas educativas e socais. Por último, teremos as considerações finais que pretendem apresentar as compreensões, ações, e contribuições da trajetória vivida pela biografada para campo da história e historiografia paraibana.

Foi a partir do movimento histórico realizado pela terceira geração do Annalles, mais conhecido como Nova História Cultural, que a história das mulheres foi incorporada aos estudos relacionados a pesquisa histórica. Segundo Pinheiro (2011):

ISBN: 978-85-61702-41-0

> Fortalecem-se, portanto, os estudos relativos à história da educação, observando as questões da mulher ou de gênero (normalistas, intelectuais e professoras), da criança, da infância e do trabalho por eles realizados no passado e no presente, os estudos étnicos (negro e índios na escola formal) [...]. É como se a constatação acerca daqueles que foram dominados, vencidos e silenciados pela história tradicional tivesse se exaurido, sendo, portanto, necessário identificar mais amiúde quem eram e quais são estes excluídos, silenciados... e pequenos. Ocorreu, de certa forma, a preocupação com a história vista de baixo (PINHEIRO, 2011, p. 258).

Em comum acordo com autor é notório que no campo da história da educação, esta vem contribuir de modo a não se interessar apenas pelos grandes movimentos educacionais ou grandes pensadores, mas volta seu olhar para novos objetos de pesquisas e novas maneiras de abordá-los. Desde o seu surgimento, a Nova História Cultural deslocou sua atenção para a história dos homens comuns, preocupando-se com suas práticas culturais, suas experiências da mudança social.

"A história cultural tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 1988. p. 16-17). Podemos dizer que esse movimento se estabelece em uma configuração sobre pensar a historiografia acerca da cultura popular, sem excluir as expressões de cultura das elites. No campo da história da educação, este vem contribuir de modo a não se interessar apenas pelos movimentos educacionais ou grandes pensadores, mas voltando os olhares para novos objetos de pesquisas e novos olhares na maneira de abordá-los. A nova história cultural, desde o seu surgimento, deslocou sua atenção para a história dos homens e mulheres comuns, preocupando-se com suas práticas culturais, suas experiências da mudança social (SANTOS, 2009, p. 25).

Dessa forma, pode-se afirmar a importância dos estudos biográficos para a História da Educação, pois revelam contribuições históricas perseverantes, rememorando histórias que durante um longo período foram esquecidas pela historiografia brasileira. Sendo assim, "ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se." (PASSEGGI, 2011, p. 147). Contar a história de alguém é atribuir realidades a uma trajetória de vida e passa pelo processo da

ISBN: 978-85-61702-41-0

subjetividade, aprimoramento das fontes e acontecimentos sobre este alguém. Não é tarefa fácil, além, disso, o pesquisador precisa ter um senso crítico apurado e estar atento as pistas, memórias, fatos históricos e elementos teóricos que complementarão seu estudo biográfico.

Com a consolidação da Nova História Cultural surge a relevância em estudar outras histórias e documentos outrora excluídos pela historiografia. Assim, o documento sendo escrito ou não se torna instrumento de uso do pesquisador historiador e um registro historiográfico. De acordo com Peter Burke 2010:

> [...] os historiadores anteriores dos Annales haviam sidos criticados pelas feministas por deixarem a mulher de fora da história, ou exatamente, por terem perdido a oportunidade de incorporá-la à história de maneira mais integral, já que haviam obviamente mencionados as mulheres de tempo em tempo [...] (BURKE,2010, p. 90)

Em consonância com Burke, é digno de nota relatar que as mulheres esperaram mais de um século para verem seus direitos reconhecidos, tais como: direito à educação e muito mais tempo para ter o direito ao voto. Apenas no século XX se descobre que as mulheres possuem uma história e, algum tempo depois, que podem lutar pelos seus direitos através de movimentos e reivindicações.

Os escritores, observadores e cronistas, de épocas que antecederam o século XX, em sua grande maioria eram homens, a escrita era reduzida ou ditada de estereótipos, diziam pouco sobre as mulheres reais.

> O mesmo ocorre com as crônicas medievais e as vidas de santos: fala-se mais de santos do que de santas. Além disso, os santos agem, evangelizam, viajam. As mulheres preservam sua virgindade e rezam. Ou alcançam a glória do martírio, que é uma honra suntuosa. (PERROT, 2013, P.18).

Depois do silêncio rompido é que o itinerário das mulheres tem início em um movimento de luta coletiva em todo o mundo. Porém, devido ao acesso da escrita chegar tardiamente à vida das mulheres, é que as faz deixar poucos vestígios diretos, escritos e materiais, sobre suas produções historiográficas.

De acordo com Chartier 1994:

ISBN: 978-85-61702-41-0

> O objeto da história, portanto, não são, ou não são mais as estruturas e os mecanismos que regulam, fora de qualquer controle subjetivo, as relações sociais, e sim as racionalidades e as estratégias acionadas pelas comunidades, as parentelas, as famílias e os indivíduos [...] o olhar se desviou das regras impostas para as suas aplicações inventivas, das condutas forçadas para as ações permitidas pelos recursos próprios de cada um: seu poder econômico, seu acesso a informação. (CHARTIER, 1994, p.98).

Foi através dessas transformações que ocorreu a retomada da biografia, inerente a isso o surgimento e crescimento da história das mulheres. Com isto, A Nova História Cultural, também conhecida como a terceira geração dos Annales, muda o clima intelectual das academias e a maneira de escrever história.

O nascimento da história das mulheres acontece primeiramente na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos da América nos anos de 1960, logo depois, na França surge nos anos de 1970. Foi nessa década, que aconteceu uma renovação na crise dos sistemas (Marxismo e Estruturalismo), a história passa a se aliar com a antropologia e redescobrem a família e começam a pensar nas medidas de todas as dimensões familiares. Essa trajetória, nos leva ao funcionamento de um novo processo de historiografia, pelo viés da família, novos personagens surgem na história: a mulher, a criança, o jovem, as idades da vida e outros. De acordo com Avelar 2007, p 47: " A preocupação da historiografia francesa com o biográfico cresceu por volta da década de 60, repercutindo entre os historiadores do mundo todo".

As leituras realizadas nos revelam autores como Machado, Nunes e Silva (2012) os quais destacam que:

> Contar as histórias das educadoras é insistir no rompimento de um silêncio histórico que perdurou tempo demais. As fontes oral, escrita e iconográfica produzidas por Maria José Mamede Galvão possibilitaram o falar de si e das experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória como mulher, escritora e educadora [...] (MACHADO, NUNES, SILVA 2012, p. 08).

Por fim, os rumos que as leituras realizadas tomaram, nos levaram à trajetória individual dessa educadora que, através da imprensa, pôde militar e divulgar suas ideias de forma a despertar nas mulheres um sentimento de valorização e suas conquistas políticas.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Viver é remomorar: trajetória de vida da Professora Eudésia Vieira

Eudésia Vieira nasceu em 1894 na cidade de Livramento na Paraíba e tornou-se professora em 1911. No ano de 1922, seu primeiro livro foi publicado, era um livro didático chamado Pontos de História do Brasil. Em 1934 formou-se em medicina, logo após, passou a atuar nas áreas de ginecologia e obstetrícia. Eudésia Vieira se destacou como professora, escritora, médica e historiadora, já que produziu dois livros[1] para a historiografia paraibana.

Seu envolvimento com a religiosidade marcou seu caráter conservador. Casou-se no ano de 1917 com José Taciano da Fonseca Jardim, foi mãe de cinco filhos e mesmo assim persistiu na meta de estudar medicina no estado de Pernambuco.

De acordo com Sales e Silva (2008):

> Eudésia foi a única na turma a receber o grau de doutora e a primeira paraibana a conquistar o título pela Faculdade de Medicina de Recife, ali recebeu o diploma de doutora em ciências médicas e cirúrgicas, por ter sido a única que defendeu tese de doutorado (Síndrome de Schickalé) dentre os cinquenta e dois diplomados naquele ano de 1934. (SALES; SILVA, 2008, p. 22).

Pode-se perceber que a professora não se intimidava diante das dificuldades atribuídas ao sexo feminino naquela época. Foi uma mulher do seu tempo que viveu em espaços antes transitados apenas por homens. Segundo Sales e Silva (2008 p. 22-23): " foi a mulher que mais publicou artigos em jornais e revistas da paraíba no começo do século XX, incluindo o jornal Novenar da festa das Neves como colaboradora além do jornal Gazeta do Recife". Podemos ainda acrescentar o jornal A União e a Revista Era Nova[2], fontes bastante procuradas pelos historiadores da Paraíba.

1 Classificou-se como historiadora por sua preocupação com o livro didático das escolas primárias e publicou esses livros como Oficiais do Estado da Paraíba: Pontos de Histórias do Brasil indicado ao público infantil e Terra dos Tabajaras ligado ao processo de colonização da Paraíba.

2 "A Era Nova foi uma revista quinzenal, a qual teve circulação em todo o estado da Parahyba do Norte e com correspondentes em todos os municípios do estado. Uma característica marcante da Era Nova eram as suas ilustrações, incomuns naquela época, pois as revistas, em sua grande maioria, continham apenas textos. O grupo fundador da revista foi formado por Severino Lucena, Sinésio

ISBN: 978-85-61702-41-0

Eudésia Vieira foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e ocupou a cadeira de número quarto como fundadora do instituto. Em 1943, Eudésia Vieira passou por situação de temor muito grande, o navio Afonso Pena, o qual ela estava a bordo tombou quando fazia o trajeto de Recife ao Rio de Janeiro. Naquele tempo, o mundo estava em plena segunda Guerra Mundial e no Brasil existiam muitos navios alemães que mantinham vigilância no litoral. Sendo assim, o navio italiano Regio Sommergibile Barbarigo afundou o Afonso Pena que conduzia a professora e outras dezenas de pessoas. De forma dramática a professora conseguiu se salvar, sendo resgatada por um grupo que estava em uma balsa, passando dois dias em alto mar. Esses náufragos foram resgatados por um navio da marinha norte-americana.

Eudésia faleceu no dia 16 de julho de 1981 e nos deixou a produção do seu legado educacional e presença em âmbitos diversas esferas do conhecimento.

Várias transformações marcaram a década de 1920 e isso gerou uma grande transformação social, pois com a migração dos povos rurais para as grandes cidades foi organizado um novo modelo de sociedade. Essa nova forma organizacional possibilitou a inserção da mulher no mercado de trabalho, para suprir uma mão de obra barata. Neste período algumas mulheres ingressaram em jurisdições que ainda lhes aram estranhas, como: A Imprensa. Na Paraíba tinha-se um número considerável de mulheres permeando esses espaços e a professora Eudésia Vieira se destacava por estar nesse meio. Para Abrantes (2010) "Eudésia Vieira, possivelmente guiada pelo seu olhar de "historiographa", constrói uma narrativa onde estabelece marcos para a origem e evolução das mulheres". Diante de tal citação faz-se necessário mostrar um trecho de seu artigo na revista Era Nova intitulado por A mulher.

> Jehovah pensou um instante e do reino mais fecundo e promissor que formara, do reino mineral, tirou o homem – à sua imagem, dotado de raciocínio lucido, de beleza acentuada e ainda lhe concedendo o dom inestimável da palavra, que constituía, por assim dizer, seu maior apanágio. (VIEIRA, 1922)

É notório o seu apego religioso e através de sua doutrina cristã tenta explicar a origem da mulher como uma criação divina. No entanto, em outro momento

Guimarães Sobrinho, Epitácio Vidal, Viera D' Alencar, Lima Junior e outros homens pertencentes à alta sociedade da época" (TARGINO; ALVES, 2014, p.64).

ISBN: 978-85-61702-41-0

de seu texto a professora tece críticas ao comportamento masculino e nos faz observar o seu lado do feminismo emancipatório da década de 1920.

> O homem esqueceu que a mulher fora destinada a ser sua companheira, trnou-a sua escrava. Elle podia commeter muitas faltas, a menor levianidade por ella praticada merecia o castigo de Tantalo. A mulher permaneceu submissa. Mal remunerada nos seus esforços, mal compreendida nas suas aspirações, mal satisfeita nos seus affectos, foi perdendo aquella docilidade e timidez de caracter – sua divisa em outros tempos, e cansada de sofrer foi procurando se libertar do domínio do homem a quem ambicionava não como senhor mas como amigo e companheiro, na posição primitiva que o bom Deus os collocara. (Idem)

De acordo com a autora é do sofrimento feminino que saem as lutas feministas, uma ruptura no comportamento de muitas mulheres que eram reprimidas e exploradas tanto pelos familiares quanto pela sociedade patriarcal. Mesmo com seu lado conservador e religioso a flor da pele, Eudésia Vieira nos transmite o simbolismo da resistência. É, pois, a conduta machista que fez e faz as mulheres se rebelarem contra papeis subalternos que lhes eram impostos. Segundo Silva (2007) "Nesse itinerário, podemos confirmar o que disse Perrot (1988), que no teatro da memória, as mulheres são sombras tênues e a narrativa histórica tradicional reservou-lhes pouco espaço, o que reforça o debate permanente sobre a história das mulheres um imperativo categórico".

De acordo com a autora é do sofrimento feminino que saem as lutas feministas, uma ruptura no comportamento de muitas mulheres que eram reprimidas e exploradas tanto pelos familiares quanto pela sociedade patriarcal. Mesmo como seu lado conservador e religioso a flor da pele, Eudésia Vieira nos transmite o simbolismo da resistência. É, pois, a conduta machista que fez e faz as mulheres se rebelarem contra papeis subalternos que lhes eram impostos. Segundo Silva (2007) "Nesse itinerário, podemos confirmar o que disse Perrot (1988), que no teatro da memória, as mulheres são sombras tênues e a narrativa histórica tradicional reservou-lhes pouco espaço, o que reforça o debate permanente sobre a história das mulheres um imperativo categórico".

ISBN: 978-85-61702-41-0

Considerações finais

Este artigo se constituiu na tarefa de rememorar a trajetória de vida da professora Eudésia Vieira e, ao mesmo tempo, uma rememoração ao processo historiográfico da educação paraibana nas primeiras décadas do século XX, haja vista que a professora supracitada teve relevância para expansão da história das mulheres e contribuiu para campo social e educacional paraibano.

Ressalta-se que Eudésia Vieira, como mulher, professora, médica e historiadora, viveu um período histórico conturbado referente a visão de ser mulher para a modernidade que assolava o mundo naquela época, desse modo "escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas" (PERROT, 2013. p. 16). Enfim, se debruçar sobre uma pesquisa histórica não é uma tarefa fácil, visto que não dispomos de todo o aparato de informações a respeito de uma época, porém com as conclusões deste estudo pode-se perceber que uma história individual nos leva a recolher pistas que compõem muitos significados de uma era.

Ao lermos alguns dos escritos de Eudésia Vieira aos quais foram estudados neste trabalho, percebe-se a insatisfação explícita da professora supracitada com o trato dado as mulheres de seu tempo. Isto nos mostra uma linha de contribuição histórica inerente aos estudos consolidados que temos hoje. Houve grandes avanços no processo histórico de lutas femininas, porém algumas histórias de mulheres perecem no esquecimento. Foi, principalmente, por esse motivo de esquecimento relacionado à figura das mulheres que revolvemos formular este estudo, o qual busca rememorar a história da mulher como sujeito do processo social, político e educacional em nosso estado.

Referências

ABRANTES, Alômia. **Escritas e inscritos: mulheres na imprensa dos anos 1920**. In: ABRANTES, Alômia; NETO, Martinho Guedes dos Santos (orgs). **Outras Histórias:** Cultura e Poder na Paraíba (1889 - 1930). João Pessoa: Universitária/UFPB, 2010.

ALVES, Aline Manoela; TARGINO S., Shirley. **Vestígios de Educação Nos Escritos De Analice Caldas De Barros (1891 – 1945).** João Pessoa: UFPB, 2014.

AVELAR, Alexandre de Sá. A retomada da biografia histórica. **Oralidades - Revista de História Oral.** n.2, jul/dez/2007, pp. 45-60. Disponível em: <http://diversitas.fflch.

ISBN: 978-85-61702-41-0

usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/Oralidades%202.pdf>. Acesso em: 05 maio de 2016.

BURKE, Peter. **A ESCOLA DOS ANNALES (1929-1989):** a revolução francesa da historiografia Tradução Nilo Odalia. 2 ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. **A História Hoje:** dúvidas, desafios e propostas. Estudos históricos. Rio de Janeiro. Volume 7, n. 13. 1994.

MACHADO, Charliton José dos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SILVA, Fabiana Sena da. **Maria José Mamede Galvão:** tessituras de memórias. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 5 de maio de 2016.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **As novas abordagens no campo da história da educação brasileira.** XAVIER, Libânea. TAMBARA. Elomar. PINHEIRO. Antonio Carlos (org). **História da Educação no Brasil:** matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI. Vitória: EDUFES, 2011, v. 5.

SALES, Ana Maria C: SILVA, Evanice dos Santos. **Eudésia Vieira:** rompendo o silêncio. João Pessoa: Editora Univesitária/UFPB, 2008.

SANTOS, Tatiana de Medeiros. **Magistério Em Declínio:** histórias e memórias de ex-alunas do magistério do colégio nossa senhora das neves (1970). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

SILVA, Favianni. **A Eva do século XX:** Analice Caldas e outras educadoras (1891/1945. João Pessoa,PB: [s.n.], 2007.

ISBN: 978-85-61702-41-0

EU NÃO SOU O SEU REVERSO. PROSTITUIÇÃO E REPRESENTAÇÕES FEMININAS EM JUAZEIRO BAHIA ENTRE 1960-1980

Simone Ramos da Silva Souza
Universidade de Pernambuco Campus Petrolina,
simone.ramos2011@hotmail,com

Resumo: O presente artigo busca analisar a prostituição na cidade de Juazeiro, na Bahia, entre os anos de 1960 e 1980, cartografando espaços e trilhando os caminhos percorridos pelas mulheres que vivenciaram o cotidiano das casas de prostituição na cidade. Mulheres essas, em sua maioria, migrantes em função da construção da barragem de sobradinho, que deixaram muitas sem casa, ou atraídas à cidade em busca da propagada prosperidade gerada pela agricultura irrigada. Para tanto utilizamos entrevistas, depoimentos escritos e os jornais da região, que registravam o dia a dia da cidade, incluindo os conflitos, festas e desalojamentos nas regiões chamadas de "baixo meretrício". Com o auxílio do conceito de gênero, analisaremos as vivências das prostitutas da cidade de Juazeiro, as críticas ao seu comportamento sexual e a medicalização do seu corpo. Buscamos refletir também acerca das representações construídas historicamente sobre as prostitutas contrapondo-as às representações da boa esposa, do lar e recatada expostas nesses mesmos jornais.
Palavras-chave: Prostituição, Juazeiro, Representação.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

A nova história cultural possibilitou, a partir da década de 1980, uma ampliação de temáticas que não se encaixavam na então chamada história oficial, essa nova abordagem deu voz e visibilidade a personagens antes negligenciadas e silenciadas. Com auxílio do conceito de gênero refletimos sobre a sexualidade feminina e suas subjetividades, principalmente, das prostitutas.

Dentro dessa perspectiva o presente artigo analisa as representações historicamente construídas de mulheres em situação de prostituição, sendo esta, categoricamente a antítese da mulher "honesta" um perigo para a sociedade, para os casamentos e para as mocinhas em formação. Estereótipo que perdura até os dias atuais. Concordamos com as palavras de Rago quando diz que o: "[...] conceito é saturado de conotações extremamente moralistas e associado às imagens da sujeira, do esgoto, da podridão, em suma, daquilo que constitui uma dimensão rejeitável da sociedade." (RAGO, 2008, p. 26).

A normatização comportamental do corpo feminino é motivo de constantes debates no meio acadêmico, a sexualidade feminina então se tornou objeto de estudos científicos, explicada por visões masculinizadas que silenciam suas experiências e denotam preconceitos antigos, neutralizando a sua sexualidade.

> A sexualidade feminina era condicionada ao instinto materno, como equivalente feminino ao instinto sexual do homem. Representava-se a mulher grávida como símbolo da maternidade, e simultaneamente da virilidade do marido, apregoava-se a virgindade como elemento de pureza de sangue, perpetuação do nome e da propriedade familiar, garantia da saúde da prole e de manter distante o perigo venéreo." (MATOS, 2003, p. 117).

Esse recato feminino vai se estender até o fim da escravatura no século XIX. A mulher ideal é aquela que tinha uma postura séria, modesta que não usava decotes e tão pouco acessórios extravagantes. Esses pequenos detalhes que se tornavam ao mesmo tempo tão significativos, as diferenciariam das prostitutas, figuras indecorosas, desvalidas que se deleitavam em relações pecaminosas, esse cuidado com o corpo estava relacionada com sua moral.

No período pós-segunda guerra mundial a palavra chave é modernização, ou seja, introdução de novos costumes, a industrialização invade os lares e modifica o comportamento das pessoas, quebrando relações de poder e

ISBN: 978-85-61702-41-0

modificando de uma vez por todas seu cotidiano. O consumismo desordenado toma conta principalmente das cidades, a moda reduz o tamanho das saias e ajusta mais os vestidos, desenhando a silhueta da mulher. Que cada dia mais ganha lugar no espaço publico antes resguardado somente para homens, elas se fazem mais presentes nas ruas, por esse motivo, novas regras de comportamento são ditadas para que estas não venham ser confundidas com as *mulheres alegres*.

No momento de elaborar o pré-projeto de monografia, me propus a fazer revisão bibliográfica sobre mulheres que trabalhavam na navegação do rio São Francisco, porém, as atividades por elas desenvolvidas não correspondiam ao que eu buscava, insistindo na temática, parti para a leitura de crônicas regionais, notando um ponto incomum em todas elas, o local de entretenimento dos marinhos, que eram os prostíbulos da cidade. Por isso, fazendo uso de entrevistas com antigos trabalhadores da hidrovia do São Francisco, pesquisa em arquivos de secretarias públicas, depoimentos escritos e em periódicos do Vale do São Francisco, foi possível cartografar os locais de concentração de prostíbulos, as relações dessas mulheres com a população juazeirense, cuidados com o corpo e maternidade.

A modernidade reordenando costumes

A agricultura irrigada fez de Juazeiro mais uma vez o centro das atenções daqueles que desejavam uma vida mais digna, pois garantia uma série de serviços essenciais ainda que precários, mas que davam uma qualidade de vida que muitas cidades não podiam oferecer. Pessoas vinham de todos os lugares em busca de trabalho e para conseguir dinheiro para manter a si e aos muitos filhos que tinham faziam qualquer trabalho por mais pesado que fosse. Porém a agricultura andava a passos lentos e não tinha capacidade de abarcar todos que procuravam emprego, a cidade não possuía espaços dignos para acolher todos e sérios problemas de segurança e salubridade se acumulavam, pois a estrutura física não era das melhores.

O que veio agravar-se ainda mais com a construção da Barragem de Sobradinho, iniciada em 1973 e concluída em 1977, que aumentava ainda mais o contingente populacional de todas as cidades vizinhas, desconfigurando o comportamento e a organização daquela gente, aumentando o numero de mendigos, ladrões e prostitutas figuras relacionadas ao não trabalho, entretanto os desocupados como assim eram tratados foram o reflexo da falta de emprego

ISBN: 978-85-61702-41-0

ou da alienação que a modernização trouxe, fez as pessoas descrentes de sua capacidade de imersão social, da desilusão que seu esforço trazia, dividia essa parte da sociedade em descrente de um lado e do outro, sonhadores que iam para além do que sua realidade podia oferecer. "A saída, então, encontrada por muitos membros dessa população, estava na criminalidade em suas diferentes modalidades: plantio de maconha, tráfico de drogas, assaltos, roubos de todos os tipos, pistolagem, prostituição, corrupção, etc." (LOPES, 1997, p. 175).

Os anos de 1950 a 1980, sem dúvida foram anos que Juazeiro passou por mais modificações, tanto na estrutura física da cidade quanto na mentalidade e comportamento das pessoas, mudanças que trazem diferentes espaços de sociabilidade para o caís da cidade, local que antes já era muito frequentado, porém para fins comerciais, agora, com a presença de bares e restaurantes. Modificaram-se os segmentos; essa metamorfose que sofrera a orla da cidade foi motivo de muitas lamentações principalmente para os trabalhadores da navegação, acostumados com a rotina na beira do rio, o fim da navegação de grandes embarcações no São Francisco foi marcado com a conclusão da obra da barragem de Sobradinho, porém este não foi o seu único motivo, pois, a concorrência com as rodovias e a linha férrea dava desvantagem aos barqueiros, a nova utilidade que se dava à orla estava mais ligada ao lazer.

> A nova lógica dos transportes, com a introdução das rodovias e a consequente expansão destas; o reordenamento da orla da cidade, dando então espaço para o tráfego de carros em detrimento do fluxo de embarque e desembarque neste mesmo local; a questão dos motores e a disputas em torno das inovações tecnológicas; por fim, as transformações no canal de navegabilidade em função da construção da barragem e hidrelétrica de Sobradinho. Todos estes aspectos acabaram competindo na diminuição das atividades fluviais, no tocante às viagens longas, subindo e descendo o rio, rumo à Minas Gerais. (MAGALHÃES, p. 130).

A nova configuração da urbe juazeirense, não elimina a estreita relação com o rio, o fato da barragem de Sobradinho impedir que as grandes embarcações continuassem a fazer seu curso de viajem rio à cima, não significou que a população deixasse de fazer uso da hidrovia nos dias atuais, às barquinhas, assim chamadas ainda fazem transporte de pessoas e liga Juazeiro a Petrolina diariamente.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Cidade, sexualidade feminina.

A cidade é um exemplo físico de que na história há continuidades e descontinuidades, por estar em constante transformação, que só é possível com a mudança das mentalidades, mas, que por sua vez não consegue eliminar todos os vestígios de um passado longícuo ou não, esses vestígios se mesclam com o que se considera moderno, não há uma delimitação espacial e cada espaço da urbe tem sempre um local que relembre um fato ou pessoas. Esse pode ser fisicamente representado ou não, pode estar na memória das pessoas, e com auxílio da história oral os historiadores conseguem captar essas lembranças e transformar em novas temáticas que ampliam ainda mais os campos de análises do espaço urbano.

Os cabarés que se concentravam em locais específicos como a Rua da Pimenta, Rua Nova Esperança e Nova Brasília entre outras, foram por muito tempo um meio de distração para os marujos, não eram apenas lugares para satisfação sexual, servia também de ponto de encontro entre amigos, os *moços de convés* buscavam em "bregas", denominação local de meretrícios, a fuga do tédio que sentiam ao esperar cargas ou até mesmo que a embarcação se encha de passageiros. Sair do barco era permitido desde que cumprissem as suas tarefas e não demorassem, uns, iam ao comércio fazer compras, outros iam "raparigar", ou seja, iam para os cabarés.

O "pinga pus" como era chamada a Nova Brasília, rua localizada no centro da cidade de Juazeiro Bahia, local em que se concentrava o baixo meretrício da cidade, era assim chamado pela relação que se tinha de prostituição e sífilis, também relacionado às péssimas condições salubres em que trabalhavam as prostitutas. Esse conjunto de casebres incomodava as pessoas que residiam nas proximidades, evitavam olhar para as casas ou até mesmo passar em frente a uma, e as mulheres então não podiam nem passar nos arredores, temendo ser confundida como prostituta.

Segundo Maria Izilda Matos pode-se dizer que, anteriormente a cidade era um elemento de delimitação espacial do objeto de estudo do historiador, era como o "palco da história", não se constituía em si como objeto, questão e/ou problema. (MATOS, 2002, p. 33). Estudos que só serão possíveis a partir da observação do cotidiano, que abre um campo de possibilidades de muitas problematizações, e a cidade passam de *delimitação espacial*, para campo de observação, onde se podem perceber diferentes grupos sociais misturados em um mesmo espaço de sociabilidade. Fazendo dela um novo campo de

ISBN: 978-85-61702-41-0

análise onde os sujeitos históricos que antes serviam apenas de figurantes agora têm suas experiências analisadas e ajudam a escrever e desarticular verdades construídas historicamente, dando outra versão e auxiliando na expansão dos estudos sobre o cotidiano e as/os silenciadas/os de uma história globalizante e excludente.

No livro História da Sexualidade: *A vontade de saber* Michel Foucault versa sobre a pedagogia disciplinadora efetivada nas fábricas, seguindo modelos burgueses de família ideal, domesticando o operariado para além do ambiente fabril. Desse modo idealizando a *família nuclear,* passando para a mulher a responsabilidade da manutenção do lar, agora, será a mãe higiênica, zeladora da ordem do lar e principalmente da saúde das crianças que no discurso masculinizado é o futuro da nação, quem vai lhes substituir nas fábricas.

O controle da sexualidade se dará com mais intensidade no período da crescente industrialização, porém, somente no século XX, haverá uma intensificação dessas ordenações sexuais, limitando-a ao privado, eliminando o prazer e atribuindo-lhe a função de procriação. E todas as manifestações que não estejam enquadradas nesta ordenação, são empurradas para um local distinto, onde todos os tipos de pulsões são liberados, a essa liberdade paga-se um preço; a prostituição torna-se palco de *sexualidades ilegítimas*.

Com a crescente urbanização atrelada ao acelerado desenvolvimento das fábricas, novas normas de comportamento são ditadas e esses novos modelos polarizam o mundo feminino. De um lado, mulheres proletárias, que devem manter uma representação de boa esposa e dona de casa, onde os discursos masculinizados inoculam um sentimento de culpa nessas mulheres que precisam trabalhar e deixar seus filhos em casa e se sentem culpadas de não dar a devida atenção aos seus maridos. Isso por que a sua presença nas fábricas tornasse-a ainda mais requisitadas, e sua presença é cada vez mais frequente no público, principalmente no *mundo do trabalho.* Do outro lado encontram-se as mulheres burguesas, educadas para casar, desde a sua infância lhes é encucado um comportamento fútil, e que sua preocupação devem se resumir a cuidados com o corpo, aparência física e estética da casa. Elas não precisam trabalhar quem tinha obrigação de lhes sustentar é o seu marido. Nem todas sem conformavam nessa zona de conforto, e as que não estavam satisfeita brigavam por mais espaço.

A modernização característica do século XX, não traz a libertação dos desejos, pois com a implantação do capitalismo se dita uma nova maneira de contê-los, limitando-os ainda ao espaço privado, sendo este o casamento. A

ISBN: 978-85-61702-41-0

comercialização da pílula anticoncepcional nos anos 60 significou um avanço, para que as mulheres controlassem seu próprio corpo, cabendo-lhe escolher o momento em que desejava engravidar. Reduziu também a morte causada por abortos mal sucedidos, mesmo tendo o poder de decidir quando engravidar não significou sua total liberdade de expressar suas opções sexuais. Há sempre uma tentativa de ordenar a sexualidade, o saber médico é responsável por essa normatização das relações sexuais. A partir do momento em que se criam normas de vivência urbana, essa preocupação aparece no Brasil Império com a criação da universidade de medicina na cidade do Rio de Janeiro, ao qual passará por um processo de higienização do espaço urbano, o alvo foram os cortiços, a orla, questões de saneamento básico e a prostituição, esta foi a maior de suas prioridades, o estudo sobre a prostituição era bastante criticado pela Igreja, pois não se via necessidade de estudar atos pecaminosos, diante desse obstáculo os médicos substituíram o enfoque de seus estudos pelo alastramento das moléstias venéreas.

No livro *meretrizes e Doutores, Saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840/1890)* Magali Engel versa sobre a questão do corpo da mulher, da prostituição e da utilização do saber médico para organização e higienização do espaço urbano, tornando-se um livro de referência para estudos sobre prostituição no Brasil, a prostituição no século XIX era encarada por médicos e policiais como um "mal necessário", portanto deveriam criar mecanismos para *um rigoroso controle médico,* porém esta visão fatalista sobre a prostituição trazia outra questão: Se a ideia era combater a prostituição legalizando a comercialização do sexo, poderia multiplicar a procura por estabelecimentos não inspecionados consequentemente aumentaria a contaminação sifilítica também.

De muitas tentativas de cura a criação de asilos para regenerar prostitutas foi pensada por médicos anti-regulamentarista, local onde seriam reabilitadas dentro de preceitos cristãos e de mulheres mães de família.

O saber médico se restitui como ferramenta básica na organização urbana e no controle de doenças e utilizava a mulher como peça fundamental para adentrar nos lares e assim realizar a profilaxia da cidade, sabendo que, se o estado não podia fazer isso diretamente porque estaria invadindo a individualidade da população. "o médico penetrava o espaço familiar e, através do estabelecimento da confiança e de um contato mais íntimo com a mulher iria tentando modificar, aos poucos, o perfil das relações familiares". (ENGEL, 2004, p. 44) Fazendo isto, mesmo que de maneira lenta o controle de epidemias tornava-se eficaz, porém, este saber embasado na observação clínica do cotidiano

ISBN: 978-85-61702-41-0

das cidades ultrapassava o íntimo do núcleo familiar e apontava dentre muitas coisas que deveriam ser combatidas, um inimigo poderoso e sedutor capaz de infectar o chefe da família e os "inocentes" ao qual se enquadram os filhos e a esposa, este inimigo, nada mais é do que a prostituta, figura que representava a desordem urbana e que precisava ser tratada ou até mesmo eliminada. A prostituta era apontada como foco principal na contaminação sifilítica das cidades e depois com o avanço da industrialização outras DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis) cuja contaminação também lhes serão atribuídas. Toda essa relação com as doenças está vinculada ao fato de praticarem a sexualidade denominada pervertida, ou seja, fora dos padrões "saudáveis" que o casamento impõe e pelo fato de manter relações com muitos parceiros fazendo dessas mulheres alvo de preconceitos e estigmas.

Escrever que a prostituição é uma prática milenar acabaria generalizando e resumindo esse universo de ambiguidades. Longe de querer fazer comparativos do que é ser prostituta e o que é ser uma mulher "honesta," conceito atribuído às mulheres recatadas e que praticam o sexo considerado saudável, ou seja, no âmbito matrimonial e tão pouco escrever sobre seu trajeto pela história, procuraremos elencar a construção social, cultural e imaginária que envolve a figura da prostituta, recorrendo a musicas, jornais e a história oral, para tentar compreender a formação da identidade da prostituta em Juazeiro da Bahia.

A venda do prazer não está apenas relacionada ao não trabalho. O adultério e muitas outras atividades que se distanciava do âmbito doméstico também podem ser associadas à prostituição, na cidade de Juazeiro no período da ufania agrícola muita moças saiam de suas regiões para trabalhar nas fazendas, em busca da tão sonhada ascensão social, por mais que não se prostituam, pela ausência da figura masculina, já são mal vistas e identificadas como prostitutas.

No imaginário popular o prazer é exclusivo da prostituta que é insaciável, sendo assim o cabaré torna-se um lugar de liberação de pulsões sexuais renegadas no casamento. Esse sim um ambiente recatado onde o sexo serve apenas para fins reprodutivos. Trata-se de uma construção imagética que desqualifica a prostituta e a define como o inverso de mulher casadoura, assim: "A concepção de prostituta é, deste modo, construída fundamentalmente através da oposição ao papel de esposa/mãe." (ENGEL. 2004 p. 83) até a maternidade lhes é negado, pois a sua conduta retrata a sua incapacidade de educar uma criança, que consequentemente tornaria um peso para ela.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Maternidade

A construção da sexualidade feminina acontece diferentemente da masculina, seu corpo e suas subjetividades são medicalizados, a ponto de serem representadas a partir do seu útero, ou seja, se é capaz de gerar filhos saudáveis é uma mulher de verdade. Inicialmente quando a Igreja Católica ditava as normas de comportamento sexual dos casais e principalmente o feminino, seu corpo era descrito como templo sagrado onde à vida se renovava; no fim século XVIII quando o saber médico passa a controlar o corpo e dita novas maneiras de organização social, reverte essa sacralização do corpo feminino, lança-o para o privado instituindo o casamento como único local onde a *sexualidade é sadia*.

As medidas higienistas transformam as mulheres em um ponto chave para a organização urbana fazendo delas mães higiênicas, responsáveis pela educação e saúde da sua família e da sociedade como um todo. Assim, apontavam a prostituta como seu inverso descrevia seus hábitos sexuais como pervertidos, e atrelavam a incapacidade de gerar filhos á frequência de relações sexuais que mantinham.

A esterilidade á elas é atribuídas na construção imaginária popular, porém esta é reafirmada pelos médicos que: "Contudo, trilhando os caminhos do *saber*, o médico acaba por concluir que as prostitutas são "menos fecundas" e que "o fruto da concepção que recebem em seu ventre não chega a seu termo de desenvolvimento". (ENGEL, 2004, p. 79). Ou seja, elas não praticam com muita frequência o aborto, a incapacidade de gerar filhos está na sua vida sexual "anormal", que debilitava o seu organismo a ponto do aborto ser espontâneo; essa descrição é feita por homens embasados na sua concepção do que é a fisiologia do corpo feminino e descrevem a sua incapacidade de gerar e até mesmo de educar um filho, justificando a partir da sua vida sexual.

O ato de abortar ao qual recorrem muitas mulheres é um meio de contracepção muito utilizado indiferentemente de classe social, porém, as mulheres de baixa escolaridade e pobres são quem mais recorrem a este meio de controle de natalidade. A interrupção de uma gravidez é uma decisão muito dolorosa, a partir do momento em que se toma conhecimento da gestação, as mulheres por vezes preocupam-se mais com os estigmas, que consequentemente virão, ao assumir que fizeram um aborto proposital do que com as *morbidades*, esterilidade ou até mesmo a morte, no caso de um procedimento mal sucedido.

ISBN: 978-85-61702-41-0

O aborto pesa principalmente na moral dessa mulher, não importa se é casada ou não, se tem filhos, quantos, ou não tem. Interromper uma gravidez é considerado um ato de perversidade e que irá carregar pelo resto de seus dias, não importa quais são as condições socioeconômicas, ou mesmo os motivos que a levarem a pensar em aborto.

A construção da sexualidade feminina está intrinsicamente ligada à maternidade, naturalizando a predestinação biológica, a tal ponto de não permitir que se tenha autonomia sobre sua capacidade de procriação.

O abandono de crianças também acontecia, e esse mecanismo não era utilizado apenas por prostitutas, mas, por mulheres casadas que mantinham relações extraconjugais, muitas dessas crianças que eram abandonadas eram frutos de uma traição, ou de uma moça que havia se "perdido" maneira popular de dizer que a mulher teve sua primeira relação sexual e não era casada e acabou engravidando. Diversos mecanismos eram usados para esconder as mudanças corporais que a gravidez ocasionava que iam do uso de cintas para apertar a barriga ou roupas bem folgadas e até mesmo isolamento da mulher enquanto estava grávida, quando a criança nascia esta, era deixada em orfanatos.

A prática do abandono de crianças por prostitutas era comum na Santa Casa de Misericórdia. Esta era uma unidade hospitalar filantrópica, fundada por Doutor José Inácio da Silva em 1885, com auxílio de doações em Juazeiro Bahia, com o compromisso de ajudar aos que mais necessitava. Essa irmandade acolhia, pessoas pobres, indigentes e desvalidos, onde se encaixam as prostitutas, no caso dos indigentes que faleciam na unidade, esta ainda se comprometia em fazer seu funeral e o enterrava no cemitério público, este compromisso que a Irmandade tinha com os enfermos está descrito no título I, artigo, 1º, inciso b), do livro de compromisso a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, decidida em assembleia em 27 de abril de 1937 e publicada em 1940.

As prostitutas davam seus filhos não para salvar uma honra que acreditavam não existir, pois estavam calejadas da condição dos preconceitos que enfrentavam. Às vezes por se considerarem incapazes moralmente de cuidar de uma criança e dar a ela uma vida digna, resultado de uma forte pressão da sociedade no que se refere à moral dessas mulheres.

Conclusão

Ao final desse trabalho, que teve como objetivo analisar a prostituição em Juazeiro da Bahia, concluímos que a segunda metade do século XX, foi o

ISBN: 978-85-61702-41-0

período que marcou a cidade e modificou as relações sociais definitivamente. Enfatizamos que a construção da barragem de Sobradinho e a introdução da agricultura irrigada na região trouxeram consigo uma série de mudanças para além dos aspectos econômicos. O aumento populacional, migrantes advindos de diferentes regiões do nordeste, trazendo consigo as suas práticas culturais garantiram, assim, um reordenamento nas vivencias cidade da cidade.

Para compreender a prostituição, nos foi imprescindível cartografar a cidade de Juazeiro. Para assim analisar as relações de gênero, as representações sobre o que se compreende como se mulher e homem, um prisma de representações que criam delimitações objetivava vida dos sujeitos. Modelos reforçados e justificados pelo saber médico, onde discursos científicos são proferidos; naturalizando as diferenças e "determinando os papéis sexuais" (MATOS, 2003, p.125). Esta naturalização apaga a sexualidade feminina, impõe uma condição de subordinação ao desejo masculino. O corpo da mulher é silenciado, não se fala de sua sexualidade. E comportamentos que não se enquadram nos padrões são rechaçados, entre eles a prostituição.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *A invenção do Falo: Uma história do Gênero masculino (Nordeste 1920/1940)*. Maceió: Edições Catavento, 2003.

ENGEL. Magali. *Meretrizes e doutores: Saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840/1890).* São Paulo: Brasiliense, 2004.

FERREIRA, Sílvia Lúcia. *As políticas públicas e a saúde da mulher no Brasil*. IN: FERREIRA. Mary; ÁLVARES. M. L. M.; SANTOS. Eunice Ferreira dos (Org.) Os poderes e os saberes das mulheres: A construção do gênero. São Luís/ MA: EDUFM, 2001.

FOUCAULT. Michel. *História da sexualidade 1: A vontade de saber.* Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2015. Versão francesa: *Histoire de la sexualité 1: La volante de savoir.*

ISBN: 978-85-61702-41-0

GONÇALVES, Esmeraldo Lopes. Opara: *Formação histórica e social do Submédio São Francisco*. Petrolina: Gráfica Francisca, 1997.

MAGALHÃES. P. M. C. A. *Olhares da cidade: Sentidos e representações nas memórias das navegações em Juazeiro/BA, décadas de 1940-1970*. 141 f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA: [s.n], 2014.

MATOS. Maria Izilda Santos de. *Cotidiano e cultura: Historia cidade e trabalho*. São Paulo: Editora EDUSC, 2002.

NEVES, Zanoni. *Rio São Francisco: história, navegação e cultura*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

PEDRO, Joana Maria. *As representações do corpo feminino nas práticas contraceptivas, abortivas e no infanticídio- século XX*. IN: MATOS. Maria Izilda S. de; SOIHET. Rachel (Org.) O corpo feminino em debate. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

RAGO, Luzia Margareth. *Do cabaré ao lar: Utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Margareth. *Os prazeres da noite: Prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Arquivos consultados

SEDUB (Secretaria de Desenvolvimento Urbano) Juazeiro Bahia.

Acervos consultados

Acervo Maria de Franca Pires, da Universidade da Bahia, Juazeiro/BA.

Jornais

Jornal de Juazeiro/BA 24/25 de novembro de 1988

ISBN: 978-85-61702-41-0

RIVALE, Juazeiro/BA, 01 a 02 de março 1975, 10 a 11 de maio de 1975, 01 a 02 de novembro.

Últimas notícias vip, Juazeiro/BA, 26 a 31 de janeiro 1977, 22 a 30 de maio 1977, ano II, 24 a 29 de dezembro de 1977.

Revistas

Fatos do vale, Fev. mar 1988 nº14.

ISBN: 978-85-61702-41-0

GÊNERO E SEXUALIDADE ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Sirlene Mota Pinheiro da Silva
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
sirlene@ufma.br

Resumo: Este estudo objetiva analisar o lugar que ocupam as questões de gênero e da sexualidade na trajetória profissional e nas práticas escolares de docentes egressos/as do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) ofertado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no biênio 2009-2010. Como procedimento metodológico utiliza a História Oral Temática conforme sugerida pelos/as historiadores/as no Núcleo de História Oral (NEHO) da Universidade de São Paulo (USP), entrevistando-se quatro professoras e dois professores que narraram suas experiências vividas e relacionadas a um assunto específico e previamente estabelecido: gênero e sexualidade em suas trajetórias de vida, com ênfase na formação e nas práticas educativas. As análises das narrativas são embasadas em conceitos e estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, Guacira Louro, Jimena Furlani, dentre outros/as. Problematiza algumas das representações e práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, destacando-se indícios de construção dos gêneros e da educação sexual nos processos educativos vividos.
Palavras chave: Gênero, Sexualidade, Formação docente, Práticas Educativas.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Palavras iniciais

Inúmeros são os desafios quando se trata dos processos de formação docente em geral e, mais especificamente, quando se trata da formação continuada que precisa articular-se com problemas e desafios que professores/as enfrentam em sua sala de aula. Relativamente à formação de professores/as, Catani (2005) nos alerta sobre a necessidade de tomada de consciência das próprias experiências nos processos de formação, da mesma forma, sabe-se que durante os anos de vida anteriores à graduação a pessoa vai construindo suas representações[1], seus significados do que seja a escola, o ensino e o papel do/a professor/a e o do/a aluno/a nesses processos.

Em se tratando das relações de gênero, questões da sexualidade, diversidade de gênero e sexual, estão presentes nos espaços escolares como inerentes à condição humana. Relações e diversidade que, muitas vezes, são silenciadas ou ausentes do currículo escolar e das práticas educativas adotadas nas escolas.

Conforme aponta Louro (2001), tais questões não podem mais ser vistas como questões que se resolvem "entre quatro paredes". Isso porque "o que acontece entre quatro paredes tem a ver com o que está a acontecer lá fora e está ligado ao que está lá fora" (LOURO, 2001, p. 44-45). No entanto, em se tratando da sexualidade, são evidentes as "dificuldades de educadores e educadoras, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida".

No que tange à escola, essas questões têm trazido dificuldades, problemas e desafios aos professores e professoras no seu cotidiano escolar. Insistentemente busca-se homo-geneizar comportamentos pelo apelo a peda-gogia reforçadora de normas e desigualdades.

Dentre as questões norteadoras desta pesquisa, destacam-se: onde se enquadram os conhecimentos relacionados às questões de gênero e da sexualidade nos cursos de formação docente? De que forma essas temáticas vem sendo trabalhadas nas práticas educativas de professores/as, e mais especificamente, nas práticas de profes-sores/as que concluíram o Curso Gênero e Diversidade

1 Neste estudo optou-se por utilizar a noção de representação, desenvolvida por Chartier (2000), sendo entendida como um instrumento de conhecimento imediato que faz ver um objeto ausente, através de sua mudança por uma "imagem"capaz de reconstituir em memória e de figurá-lo tal como ele é. Para o autor, esta noção "permite compreender a relação dinâmica que articula a internalização pelos indivíduos das divisões do mundo social e a transformação destas pelas lutas simbólicas que têm por instrumento e risco as representações e as classificações dos outros ou de si mesmo" (p. 8).

ISBN: 978-85-61702-41-0

na Escola (GDE)? Para além da problemática da formação inicial nos cursos de licenciatura, tem-se uma situação posta: vencer os desafios sobre essas questões no universo educacional em todos os níveis de ensino.

Isto posto, o presente artigo, fruto e recorte da tese de doutorado concluída em 2015 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), analisa concepções e práticas construídas pelos/as professores/as colaboradores/as[2] da pesquisa sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, durante sua formação docente e nas ações educativas desenvolvidas.

Ao percorrermos os caminhos de reflexão acerca das questões da sexualidade nas trajetórias de professores/as egressos do Curso GDE, percebemos que tais questões não devem ser encaradas como meras mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, como práticas atravessadas por mecanismos que constituem posições do sujeito, normatividades, diferenças e desigualdades.

Os procedimentos metodológicos e a escolha dos sujeitos da pesquisa

Ao reconhecermos, conforme defendem Meihy e Holanda (2011), *que as incertezas garantem às narrativas decorrentes da memória, um corpo original e diverso dos documentos convencionais úteis à História. E após momentos de reflexão, d*entre os gêneros da história oral (História Oral de Vida, História Oral Temática e Tradição Oral), compreendemos que poderia trabalhar com a segunda.

Essa percepção e consequente escolha se deu por constatar que a história oral temática adota o discurso do sujeito como centro de interesse do sujeito e devido ao fato de os/as professores/as colaboradores/as narrarem suas vidas e suas experiências a partir de um assunto específico e previamente estabe-lecido: a construção e a vivência das relações de **gênero e sexualidade** em suas trajetórias vividas, com ênfase em suas formações e práticas educativas desenvolvidas.

Contudo, vale ressaltar que ao sugerir tal perspectiva não desconhecemos que é preciso, como indica Bourdieu (2005) evitar a *Ilusão biográfica*. Embora se saiba que a realidade é descontinua e composta por elementos imprevistos, sem razão ou conexão, ainda é muito comum o pensamento de que "a

2 Utilizamos o termo **colaborador/a** por reconhecer, como Meihy (2011) que as pessoas entrevistadas não são meros informantes, elas/es são colaboradoras/es na pesquisa.

ISBN: 978-85-61702-41-0

vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma 'intenção' subjetiva e objetiva [...]" (p.184). Tal pen-samento parte de uma lógica cartesiana, que considera a vida como uma evolução contínua e linear na qual acontecimentos coerentes e sequenciais se encadeiam.

Ao explicitar o "como fazer" no desen-volvimento do projeto de história oral, Meihy e Holanda (2011) sugerem que devem ser definidos, a comunidade de destino, a colônia e a rede. A primeira trata-se da instância que determina o comportamento dos agentes que registrarão suas memórias, ou seja, que concederão entrevistas durante a pesquisa; colônia pode ser definida pela parcela de pessoas de uma mesma comunidade de destino, constituindo-se na primeira divisão do grupo. Como esta divisão é muito ampla, é realizada subdivisão, denominada rede.

O Curso GDE ofertado pela UFMA constitui a comunidade de destino; os/as cursistas que concluíram o curso em 2009 ou 2010 formam a colônia. E a rede foi integrada por 29 cursistas que elaboraram projetos didáticos ao final do curso sobre as temáticas gênero e/ou sexualidade. A divisão e subdivisão da colônia, ocorreram através dos seguintes procedimentos: inicialmente efetuou-se um levantamento entre os/as egressos/as do curso ofertado pela UFMA; realizou-se leitura do Relatório final e análise dos memoriais e dos projetos de intervenção apresentados ao final do curso como forma de pré-selecionar aqueles/as que demonstravam maior interesse pelas temáticas sexualidade e/ou gênero.

Após a pré-seleção, foram coletadas informações dos/as cursistas egressos/as em suas fichas de matrícula como: nomes, endereços, telefones e e-mails. Em seguida, foi feito contato e o convite para participarem neste estudo, concedendo entrevistas. Depois de várias tentativas, algumas exitosas, outras não, foram realizadas entrevistas com seis egressos/as, entre os meses de junho de 2012 e fevereiro de 2013. Dentre estes/as, quatro haviam sido cursistas do Polo de Imperatriz (Jónata, Elias, Fátima e Jéssica) e duas do Polo de Porto Franco (Vera e Telma), municípios do sul do Maranhão. No intuito de preservar suas identidades foram escolhidos pseudônimos, conforme sugerido por uma delas ou escolhidos por mim, sendo estes nomes recorrentes na região. Cumpre ressaltar que um dos sujeitos colaboradores fez questão que fosse utilizado seu próprio nome.

ISBN: 978-85-61702-41-0

No decorrer das entrevistas foram privilegiadas a formação docente e as práticas escolares no que refere ao tratamento das questões de gênero e da sexualidade como foco primordial dos relatos.

Gênero e Sexualidade na formação docente: um percurso possível

Por entender, conforme aponta Louro (1997), que a instituição escolar exercia e ainda exerce uma ação distintiva, inicio a reflexão deste estudo enfatizando que a formação docente deve concorrer para uma educação cuja prática pedagógica esteja atrelada ao respeito às diferenças e à diversidade, e à diversidade de gênero e sexual. Assim, faz-se necessário a reflexão sobre o papel desta instituição na formação docente e sobre sua contribuição na difusão desses saberes.

Durante o curso de Pedagogia, Jéssica e Jónata relatam que não tiveram oportunidade de estudar gênero e sexualidade. Viram de forma muito superficial, nos estudos do desenvolvimento humano, as fases psicossexuais da criança nas teorias de Sigmund Freud. No entanto, ambos comen-tam que reconhecem tais questões como importantes e que devem ser trabalhadas nos cursos de formação docente.

Segundo Jónata, na universidade, "[...] o próprio professor não tem conhecimento sobre tais assuntos e muitos ainda velam essas questões". A academia, e especificamente os cursos de formação docente, como o de Pedagogia, ainda demonstra ausência de conhecimento sobre a sexualidade e o gênero. Com isso, muitos deles não discutem as questões e nem mesmo aceitam incluí-las em seus currículos.

Vale ressaltar que os cursos de formação docente que deveriam ser um lugar de construção do saber, produzem, muitas vezes, o seu ocultamento, evidenciando também, negligência em relação ao tema da diversidade de gênero e sexual. Um trecho da narrativa de Elias pode ser elucidativo a propósito. Durante o curso de Ciências Biológicas houve um Seminário sobre a homossexualidade cujo objetivo era perceber como e porque as pessoas se tornam homossexuais. Neste Seminário, foram realizadas dramatizações sobre a questão e a partir do que foi apresentado, Elias comenta:

> [...] vimos cenas que as crianças, os meninos, devem se prender mais a imagem do pai do que a da mãe, pois elas precisam ter um referencial para poder concretizar o seu lado masculino. Eu acredito

ISBN: 978-85-61702-41-0

> nisso! Cerca de noventa por cento dos meninos que conheci, viraram.... por não terem o referencial pela frente. Lembro ainda que na minha época de exército, lá no quartel, os militares eram agressivos. Assim, dependendo do meio que vive, o sujeito pode vir a ser agressivo ou meio afeminado. [...]. O afeminado que eu falo é pelo seu jeito de se comportar... Eu tenho muitos alunos com jeito afeminado... e, quando pergunto com quem você mora, eles dizem: 'vovó, titia...'. Então eu acho que isso influencia... Porque muitos não têm a figura do pai e isso conta muito, especialmente naquela fase que ele está desenvolvendo sua sexualidade.

Para compreender as representações construídas por Elias, vale recorrer a Guacira Louro (1997), quando menciona que as identidades não são fixas, nem se instalam de forma automática nos indivíduos, mas vão se construindo ao longo da vida. São constantemente desestabilizadas e desfeitas pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e variáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, nacionalidade, geração, aparência física e estilo de vida. As identidades de gênero podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações.

Da mesma forma que não existe uma relação direta e única entre anatomia e gênero, também não existe entre gênero, identidade sexual e orientação sexual (PARKER, 2003). Por isso, fala-se em identidade de gênero para se fazer referência à maneira como uma pessoa se sente e se apresenta para si e para a sociedade como masculino ou feminino, ou mesmo uma mescla de ambos, independente tanto do sexo biológico quanto da orientação sexual. Por exemplo, uma pessoa pode ter uma identidade de gênero – masculina, feminina, ambas ou nenhuma –, ter características anatômicas do sexo oposto ao seu e, ainda assim, ser heterossexual, homossexual, bissexual ou mesmo ser assexual.

O fato de Elias acreditar e defender que a construção da identidade de gênero se dá devido às referências masculinas ou femininas que a criança vivencia desde a infância, remete a ideia de uma rígida divisão entre os comportamentos considerados adequados aos sexos e ao reforço heterossexual (imposto como a norma e o modelo a ser seguido), bem como a homossexualidade ou bissexualidade como uma negação que confirma a norma manifesta em diferentes instituições sociais, dentre elas a escola.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A professora Fátima traz outra representação sobre o tratamento das questões de gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura. Ressalta ser importante trabalhar os temas discutindo, instigando os alunos e alunas a pensarem e refletirem sobre essas questões, uma vez que fazem parte de suas vidas.

> Em Pernambuco, estudei em uma escola privada, na Academia de Comércio, que hoje não existe mais. Era uma escola de nível superior e a sexualidade era um assunto meio batido nas aulas que tínhamos. Isso era a década de setenta. Parecia que o mundo já estava mais aberto... Já se falava... e se tinha uma compreensão diferenciada de sexualidade [...]. Entretanto, não havia nenhum evento sobre gênero, sexualidade, alguma questão da mulher, nada disso [...]. Eu penso também, que deveria ser trabalhada, no curso de letras a questão da **linguagem sexista**, porque se utiliza até hoje, utilizam muito mais o masculino e ainda defendem o masculino, na gramática (Professora Fátima – grifos meus).

Deste excerto percebe-se traços e iniciativas de preocupação e trabalho com questões da sexualidade em cursos de nível superior, na década de setenta do século passado, momento em que o mundo parecia estar "mais aberto". Sabe-se que as décadas de 1960 e 1970 representaram um período de transformação nos costumes, uma "revolução sexual" e impuseram a chamada liberação que significou a busca de realização no plano pessoal e a consciência de que "problemas sexuais" não teriam lugar no mundo entendido como "normal".

Fátima almeja que as temáticas gênero e sexualidade sejam incluídas nos currículos de formação docente e no curso de Letras, sua área de atuação, e que aí seja tratada a questão da linguagem sexista. O combate aos preconceitos inscritos na língua e perpetuados por meio da língua tem avançado no Brasil, no entanto, cresce paradoxalmente, o preconceito contra a língua. Um exemplo disso são as atitudes que se voltam contra o uso da "linguagem não sexista", integrante das preocupações com a linguagem politicamente correta.

A utilização de linguagem sexista foi percebida, por exemplo, nas narrativas de Jéssica e Telma, quando utilizam apenas o masculino, mesmo quando descrevem algo sobre si mesmas. E o professor Jónata, embora defenda que sejam desenvolvidos trabalhos acerca das questões de gênero na escola, utiliza apenas termos no masculino. Seguem-se alguns exemplos:

ISBN: 978-85-61702-41-0

> [...] se não der para fazer bem feito eu não vou ficar tranquila... insisto até conseguir... sou muito inquieta em tudo o que faço ... Então, lá na universidade também fui do mesmo jeito. Então, não havia conflitos. Eu não era esse tipo de **aluno** que teve muito conflito com o professor... (Professora Jéssica – grifo meu).
>
> [...] se **o professor** fosse mais bem preparado no curso dele, ele teria mais embasamento, mais firmeza, mais segurança para tratar... porque não é fácil...a gente sabe que não é fácil...é difícil... Eu acho que nós **professores** ainda temos um longo caminho a percorrer, ainda tem muito o que ser feito... (Professora Telma – grifos meus).
>
> É preciso que **o professor** aprenda a trabalhar de forma a conceber o masculino e o feminino num processo relacional de igualdade. **Os alunos**, de forma indireta, clamam por isso. Seja menina ou menino, seja hetero, ou não, eles clamam por isso. (Professor Jónata – grifos meus

Dentre os variados espaços e instâncias em que prevalecem as distinções e desigualdades, a linguagem é um dos campos mais eficaz e persistente. A influência de uma estrutura androcêntrica em nossa sociedade possibilita, a constituição de uma linguagem sexista. Conforme Louro (1997) a concordância com as regras de linguagem habituais pode impedir que observemos, por exemplo, a ambiguidade da expressão homem — que serve para assinalar tanto o indivíduo do sexo masculino quanto toda a espécie humana. Sabe-se que em variadas situações, a palavra homem supõe todas as pessoas agrupando homens e mulheres. Contudo, "a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui, ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças" (LOURO,1997, p. 65).

Bourdieu (1996) observa os efeitos da dominação simbólica "em cuja ordem se reproduz a estrutura fundamental do sistema de oposições dominantes em matéria de linguagem" (p. 19). Para ele a oposição entre o masculino e o feminino é um dos princípios a partir dos quais se produzem as oposições mais peculiares de um "povo". Além dessa representação do mundo social reter a essência da visão dominante através da oposição entre "a virilidade e a docilidade, a força e a fraqueza, os verdadeiros homens, 'os machos', os 'valentões' e os outros" (p. 20). Neste caso, os outros seriam as mulheres ou os homens afeminados, cujo destino seria a submissão e o desprezo. A partir de regras definidas pela gramática, não se questiona o uso que fazemos de expressões

ISBN: 978-85-61702-41-0

consagradas historicamente e se supõe que a linguagem é apenas um meio de comunicação.

Contudo, a força do processo civilizatório e a "imposição" democrática através de uma nova cultura organizacional tende a transformar as relações a partir da própria linguagem. Assim, uma das formas de se opor a uma linguagem "padrão", seria "voltar ao modelo de toda produção linguística e redescobrir o princípio da extrema diversidade dos linguajares que resulta da diversidade de combinações possíveis entre as diferentes classes de habitus linguísticos e de mercados" (BOURDIEU, 1996, p.21). Transgredir as "normas" linguísticas oficiais, no caso o uso do masculino para designar a pessoa humana, seja ela homem ou mulher, seria então dirigido tanto contra os/as dominados/as quanto contra os/as dominantes. Em suas discussões, estudiosas/os feministas sugerem alternativas de tratamento da linguagem não sexistas.

A linguagem sexista chegou a ser tratada nos mais diferentes níveis de governo e no âmbito das Nações Unidas. A UNESCO, por exemplo, examinou a necessidade de se eliminar dos registros escritos e dos discursos orais "todas as formas discriminatórias de linguagem" em relação à mulher e publicou em 1996 uma série de Diretrizes para uma Linguagem Não-sexista. No entanto, se em determinadas sociedades esses esforços vêm sendo acolhidos e incorporados, em outras são ainda depreciados ou ridicularizados.

A consideração das relações entre todos esses aspectos reforça ainda a importância e a necessidade dos estudos de gênero e sexualidade na formação inicial e continuada de professores/as.

Possibilidades nas Práticas Escolares

A prática escolar, e mais especificamente uma prática que desenvolva uma educação para a vivência da sexualidade deve ser apreendida como reflexiva, não podendo ser entendida sem uma análise que leve em conta "as lutas, os avanços e recuos" dos grupos que se mobilizaram e se mobilizam para fazer acontecer ações educativas inclusivas das temáticas referidas.

A seguir são introduzidos e analisados os relatos que tratam das práticas escolares desenvolvidas pelos/as colaboradores/as. Dentre essas práticas, referimo-nos a iniciativas de trabalho com questões da **sexualidade** com crianças da **educação infantil**, desenvolvidas pelo professor Jónata e suas dificuldades no tratamento de aspectos relacionados ao **corpo das meninas**. Igualmente analisamos a alternativa da educação sexual voltada para a saúde e prevenção da

ISBN: 978-85-61702-41-0

gravidez precoce desenvolvida por Jéssica e o trabalho desenvolvido por Fátima no estudo sobre as **mulheres na literatura**, na qual se incentivou o desenvolvimento da criticidade acerca do sofrimento das mulheres nos romances. A reflexão sobre a **mulher na História** e sobre a mulher muçulmana, desenvolvida pela professora Telma e o trabalho realizado por Vera na disciplina Ética e Cidadania são também objetos de exame.

Em sua prática escolar, quando deixou a educação infantil e assumiu uma turma da quarta-série do ensino fundamental, Jónata vivenciou uma experiência com sexualidade em sua prática escolar e o fato o preocupou. Comenta que uma menina o procurou e falou que estava menstruando e não soube o que fazer. Então, pensou: "Comigo logo! O que eu vou fazer?". Contou o episódio a uma colega de trabalho e combinaram que ela iria dar uma aula sobre o assunto para as meninas. Para isso, a turma foi dividida: os meninos ficariam com Jónata e as meninas com a professora.

> Ela falou para as meninas sobre menstruação, cuidados... E, eu fiquei com os meninos, porque não tinha nenhuma condição de falar com as meninas sobre esses assuntos. Me sentia sem forças, tinha vergonha, não sabia o que fazer... Os meninos só perguntavam sobre eles, queriam saber sobre como surgem os pelos, o que fazer quando o pênis ficava..., assim... [calou]. São mais situações de curiosidade sobre eles mesmo.

Jónata não se sentia à vontade, ficou envergonhado na situação e durante a entrevista admitiu não ter conhecimento suficiente para responder à inquietação de sua aluna. Também demonstrou receio em falar de ereção e excitação, silenciando. Sobre a separação da turma, cabe recorrer a Daniela Auad (2006) e a sua discussão sobre a relação entre igualdade e desigualdade entre meninas e meninos, homens e mulheres, no espaço escolar. A autora chama a atenção para a função privilegiada que à escola possui no que diz respeito à aprendizagem de papéis sociais e sexuais. Para ela "o aprendizado da separação" pode discriminar meninos e meninas de forma a justificar desigualdades ou ao contrário, promover transformações no sentido da igualdade a partir do respeito às diferenças.

Não é possível saber se a atitude de Jónata, ao separar a turma, contribuiu para justificar mitos, tabus e desigualdades ou se contribuiu no sentido de demonstrar a importância do respeito e do cuidado com o próprio corpo e do

ISBN: 978-85-61702-41-0

respeito às diferenças no corpo do outro. Tanto Jónata, quanto sua colega da escola tentavam desenvolver a abordagem da educação sexual biológica higienista, apontada por Furlani (2011), com ênfase na biologia essencialista, baseada no determinismo biológico. Nesta abordagem, as diferenças entre homens e mulheres são decorrentes dos atributos corporais, o que contribui para diferentes preconceitos e discriminações, dentre elas o machismo, o sexismo, a homofobia, a misoginia, além de implicar em um currículo limitado e reducionista.

A separação da aula sobre os corpos masculinos e femininos, impediu que meninos e meninas pudessem conhecer e discutir juntos as mudanças em seus corpos durante a puberdade. E, assim, informar-se sobre às ideias vigentes na sociedade acerca das diferenças entre os sexos e também sobre as maneiras pelas quais são socialmente determinados os comportamentos de homens e mulheres, meninos e meninas, de acordo com as diferenças (biológicas).

Jéssica iniciou seu trabalho na educação, assumindo uma turma de alfabetização, no ano seguinte solicitou que fosse para a primeira série e logo em seguida, foi remanejada para a coordenação. Na turma de alfabetização Jéssica lembra que não desenvolveu atividades sobre gênero e sexualidade, pois "naquela turma ainda não tinha esse despertar". Quando assumiu a coordenação pedagógica, iniciou o curso SPE e logo em seguida, o curso GDE. Sobre o papel da escola acerca da educação sexual e das relações de gênero, Jéssica ressalta que essa é uma questão que perpassa também à família e à religião da pessoa. Para Jéssica:

> O que cabe à escola mesmo é orientar sobre a segurança, a prevenção, a saúde, o cuidado... Não, a reorientação e a decisão da pessoa. Não vai ser a escola que vai dizer, ela precisa orientar para que conheçam as possibilidades e tratar dos riscos, da questão da segurança...mas ela precisa estar atenta para orientar, para combater o racismo, o preconceito, a discriminação. Eu acho que o papel da escola é mais nesse sentido, de ajudar a formar o cidadão que compreenda e respeite as diferenças [...].

Em seu comentário, não ficou claro o que quis dizer quando referiu-se à decisão ou escolha da pessoa, mas é possível inferir tratar-se da orientação sexual do/a discente. Jéssica enfatiza o papel da escola no combate aos preconceitos e discriminações e na formação cidadã quanto ao respeito para com as diferenças e na orientação acerca da prevenção, saúde e cuidado com o

ISBN: 978-85-61702-41-0

corpo. Nestes casos refere-se ao trabalho que vem desenvolvendo nas escolas de Imperatriz, o projeto "Saúde e Prevenção nas Escolas", reforçando que um dos objetivos do projeto é combater "a perda de adolescentes por conta da gravidez". Esta perda alude ao aumento dos índices de evasão nas escolas pelas meninas que engravidam.

Jéssica salienta e defende ainda a importância da "inocência infantil" e da "pureza da criança". Ela expõe que sua família é cristã e a sua concepção sobre educação sexual fez-se a partir de princípios bíblicos, o que marca fortemente o significado de educação sexual e de sexualidade. Tais questões também são apontadas por Furlani (2005) quando comenta que no Brasil há uma forte atuação tanto das igrejas evangélicas como de algumas vertentes que apelam para o fundamentalismo católico. As discussões em torno da sexualidade são um ponto comum entre as diversas religiões, sempre no intuito de estabelecer regras e controle, com maior intensidade em sua ação sobre os jovens, mas não unicamente.

Jéssica compreende sexualidade apenas como relação sexual, sendo este um ato "impuro", o que aumenta e cerca o assunto com tabus, preconceitos e impede uma conversa franca e desprovida de entraves entre pais e filhos, entre crianças e adolescentes e as pessoas adultas. Além disso, ao demonstrar uma opinião com certos silenciamentos, reforça a ideia de que apenas algumas pessoas são autorizadas a falar da sexualidade, demonstrando ser esta uma abordagem que deve ser permeada por um discurso normatizante, entendido por ela, como "princípios bíblicos". Sobre a questão Bourdieu (2007) argumenta que os leigos também são produtores de práticas e discursos religiosos que, por vezes, são apropriados e transfigurados pela religião estabelecida sendo trazidos de volta para os leigos de forma já não mais reconhecível, ao menos aprioristicamente.

Fátima demonstra reconhecer a importância de se tratar do tema na escola e relembra que o fazia em suas práticas escolares nas aulas de Literatura, na Escola Estado da Guanabara. Trabalhava aspectos relacionados à mulher e sua condição na sociedade. Dentre os clássicos, ela escolhia por exemplo.

> Camilo Castelo Branco, um clássico do Romantismo... Com a obra "Amor de Perdição" foi trabalhada a representação da mulher na sociedade. Era uma mulher que ele amava e em um dado momento ela vai embora. Para se chegar até ela, saber quem era aquela mulher e quem era aquele homem... A cultura emitia, ou não,

ISBN: 978-85-61702-41-0

> certo comportamento, mas, por quê? O que a sociedade impõe em relação a isso? O despertar para trabalhar a questão de gênero na literatura, veio na verdade... bem, eu já fazia algumas leituras, não tinha um aprofundamento... na verdade o meu olhar era para literatura, não especificamente para gênero, mas sempre tive minhas dúvidas em relação à forma como as mulheres sofrem nas obras literárias. Então, resolvi trabalhar a questão. Também fizemos um cordel para falar só sobre as mulheres (Professora Fátima).

Ainda que de forma sutil, Fátima preocupava-se com o sofrimento das mulheres nas obras literárias, dentre elas a poesia, o romance e outras expressões que exibem personagens, características, valores e ideologias inscritos em contextos sociais e históricos diferenciados. A exposição de análises dessas situações parece ter sido essencial para torná-las visíveis. A vitimização feminina e a concepção de um homem dominante versus a mulher dominada, como se fosse a única fórmula possível, podem ser contestadas. Fátima tentava, durante suas aulas, "tornar visível" aquela que foi ocultada durante séculos. Ela expõe sua dúvida sobre as maneiras pelas quais as mulheres são apresentadas como as sofredoras e como aquelas que se submetem aos caprichos dos homens, questionando e buscando diferentes modos de problematizar essas ideias e práticas em suas aulas.

No que tange às práticas escolares concretizadas por Telma, ela diz que costuma trabalhar a mulher na história. No ano anterior, por exemplo, solicitou que seus alunos e alunas pesquisassem sobre a condição da mulher no período medieval e acerca da mulher mulçumana, sugerindo que deviam analisar...

> [...] quando ela casava, quando ela deixava de... até os deuses que a família dela cultuava, os que ela deixava de cultuar após o casamento. [...]. O hoje, como é que está a situação da mulher... Também fizemos um trabalho sobre a mulher mulçumana, pois sabemos que ela é muito...coitada eu digo assim...e eu procuro sempre trazer..." (Professora Telma).

Telma não conclui a frase ao referir-se à atividade desenvolvida sobre a mulher na Idade Média. Talvez quisesse dizer: "quando a mulher deixava de ser virgem". Mas, o silêncio falou mais alto.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Enquanto Fátima questiona o fato de a mulher ser percebida nos romances como uma sofredora, Telma, nas aulas de História, problematiza a situação da mulher mulçumana, entendida por ela, como uma coitada. Na cultura ocidental, a mulher muçulmana ocupa uma posição de inferioridade em sua sociedade. O harém e o véu são dois símbolos que distinguem essas mulheres e sugerem sua subordinação ao homem. A subordinação é demonstrada e justificada pela lei, costumes e tradição. Há ainda uma prática consolidada na Lei islâmica[3] que acontece em países de maioria muçulmana, considerada abominável e severamente criticada no mundo inteiro, por ser contrária aos Direitos Humanos: a mutilação da genitália da mulher. Uma das razões defendidas pela Lei para que a mulher seja circuncisada é para "diminuir a sua luxúria" e "dosar os seus desejos sexuais".

Assim, é possível inferir que Telma refere-se à mulher muçulmana como uma coitada devido à sua subordinação ao homem, bem como por causa da exigência da mutilação defendida pela Lei. Tomando como base os relatos de Fátima e de Telma é possível perceber traços da abordagem da educação sexual dos Direitos Humanos apontada por Furlani (2011).

A Educação Sexual baseada nos princípios dos direitos humanos explicita, problematiza e desconstrói a ideia de identidade excluída e de acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos II, aprovado em 2002. Reconhece e apoia Programas de prevenção a qualquer tipo de violência contra "grupos em situação mais vulnerável", como a criança e adolescente, as pessoas idosas, negras, homossexuais, dentre outras.

Através da literatura, Fátima problematiza, explicita e tenta desconstruir representações negativas socialmente impostas às mulheres, ressaltando ainda a importância de se ouvir os/as jovens e a necessidade da escola ter um projeto para trabalhar o tema como parte do currículo. Telma relaciona a mulher do passado com a da atualidade, refletindo sobre as mudanças de padrões sociais. Para as duas professoras, as atividades que desenvolvem em suas aulas poderiam ajudar na formação crítica de seus alunos e alunas, tendo em vista que, provavelmente, dentro de suas casas, eles e elas não tenham nenhuma orientação a esse respeito.

3 Lei Islâmica traduzida por Calatrava Bansharia, do livro Sharia Law For The Non- Muslim, livro escrito por Bill Warner e editado por CENTER FOR THE STUDY OF POLITICAL ISLAM, com permissão do autor. Disponível em: http://infielatento.blogspot.com/2011/06/lei-islamica-sharia-para-os-nao.html. Acesso em: 13-05-2015.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Relativamente ao tratamento dessas temáticas nas práticas escolares de Vera, ela afirma não ter dificuldades. Diz que procura sempre se informar, pesquisar, ver entrevistas de pessoas, principalmente as que tratam da sexualidade. Comenta que procura criar atividades a partir das próprias experiências das/os discentes, trazendo o cotidiano delas/es para a sala de aula.

Na interação em sala de aula, o diálogo, o ouvir o outro, o compartilhar a opinião, o compreender os sentimentos e a busca de uma disposição acolhedora frente a si e aos alunos e alunas, bem como as práticas que incentivem a escuta e o acolhimento da opinião/sentimento do outro são exemplos que enriquecem o fazer cotidiano na escola. Organiza os "conteúdos de forma que eles entendam... que gostem! Eu trabalho estas questões mais na disciplina Ética, na Geografia, somente em alguns momentos, com algumas coisas... pois a geografia não nos dá espaço" (Professora Vera).

Embora Vera afirme não ter dificuldades para tratar questões da sexualidade com seus alunos e alunas, inclusive por trabalhá-las na disciplina Ética e Cidadania, não percebe as possibilidades de trabalhar as questões estudadas no GDE na Geografia, o que contradiz o próprio curso e os PCN's (BRASIL, 2000). Assim como Vera ainda não compreende ser possível realizar atividades que tratem questões de gênero e sexualidade na Geografia, tais discussões ainda não ganharam a importância necessária nas pesquisas brasileiras. O que há são pequenas publicações em anais de eventos que privilegiam tal temática e um reduzido número de geógrafos com linhas ou projetos de pesquisa que objetivam compreender os temas no domínio particular da disciplina e em regiões determinadas. O etnocentrismo tem prevalecido nestas compreensões, e em larga medida, não tem sido desafiado por geógrafos.

Foi possível constatar que principalmente Jónata, Fátima, Telma e Vera almejam que tais temáticas sejam incluídas nos currículos de formação docente, bem como no currículo das escolas de Educação Básica e contam com esta possibilidade. De acordo com Louro (2001, p.56-57):

> As práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular nalgum lugar, "lá fora"; são instâncias que carregam e produzem representações. O silenciamento em torno das "novas" identidades sexuais e de gênero constitui-se numa forma de representá-las, na medida em que marginalizam e as deslegitimam. O silêncio e o segredo significam uma tomada de posição ao lado de quem já detém a autoridade e a

ISBN: 978-85-61702-41-0

> legitimidade. Quando se está numa guerra, a omissão sempre favorece o dominante.

As práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular nalgum lugar, "lá fora"; são instâncias que carregam e produzem representações. O silenciamento em torno das "novas" identidades sexuais e de gênero constitui-se numa forma de representá-las, na medida em que marginalizam e as deslegitimam. O silêncio e o segredo significam uma tomada de posição ao lado de quem já detém a autoridade e a legitimidade. Quando se está numa guerra, a omissão sempre favorece o dominante.

Palavras finais

A realização da pesquisa teve entre seus objetivos a explicitação das contribuições possíveis para a educação de professores/as, numa iniciativa de formação continuada na qual dimensões relativas ao gênero e à sexualidade nas trajetórias percorridas e nas práticas escolares desenvolvidas pelos professores e professoras colaboradores/as da pesquisa, ocupam um lugar central.

A tentativa de compreender as configurações atuais das questões de gênero e sexualidade em uma sociedade e a mobilização de referentes teóricos para o entendimento das implicações pessoais e da repercussão das questões sobre as histórias de vida puderam assinalar fatos significativos que deveriam ser levados em conta, tanto na proposição de políticas educacionais, quanto na arquitetura dos projetos de formação docente e, sem dúvida, nos processos de construção das práticas pedagógicas pelos/as profissionais, no cotidiano escolar. Jónata, Elias, Fátima, Jéssica, Vera e Telma fornecem com a colaboração dada ao estudo aqui finalizado, testemunhos imprescindíveis a nossa reflexão.

As narrativas assinalam que vivemos uma transição no mundo acerca das relações sociais de gênero e sobre as questões da sexualidade. Entrecruzam-se permanências com rupturas, por vezes singelas, veladas ou mesmo anunciadas. Destacamos ainda o fato de que o curso GDE, pôde ser visto por alguns/mas dos/as colaboradores/as como uma possibilidade para que docentes se apropriem de conhecimentos que possam contribuir na mudança de atitudes e posicionamentos sobre as temáticas estudadas.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Referências

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Você disse "popular"**?. Trad. Denice Barbara Catani. Revista Brasileira de Educação. n. 1. jan.-abr. 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs). **Usos e abusos da história oral.** 7 ed. Rio de Janeiro: fundação Getúlio Vargas, 2005. pp. 183-192.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 10 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CATANI, Denice Barbara. A didática, as autobiografias ou as histórias de vida escolar e a educação de professores. In: CASTRO, Amelia Domingues *et. al* (orgs.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2005, pp. 62-71.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar**! Um olhar pós estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre: PPPG Edu/UFRGS, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, género e sexualidade**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2011.

ISBN: 978-85-61702-41-0

PARKER, Richard G.. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ISBN: 978-85-61702-41-0

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: DA NECESSIDADE DE SUPERAR OS PRECONCEITOS

Solange S. Santana
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
professorasolange@hotmail.com

Resumo: O processo de construção dos sujeitos ocorre por meio de tecnologias de gênero de diferentes instituições sociais que visam a regular comportamentos. As instituições de ensino, seus discursos e práticas, ao se organizarem com base nos princípios da heteronormatividade, reiteram um currículo sexista, preconceituoso e discriminatório no que tange às questões de gênero e de diversidade sexual. Em razão de a escola ainda se utilizar de estratégias regulatórias em que meninas e meninos são submetidas/os às pedagogias da masculinidade e da feminilidade, não se criam espaços para que sujeitos que rasuram, transgridam ou questionam o sistema binário de gênero possam atuar com legitimidade. Pelo contrário, o que se vê constantemente são estratégias para reiterar a heterossexualidade como inquestionável e compulsória. Logo, tornam-se imprescindíveis muitas lutas e mudanças de mentalidades para que uma perspectiva de gênero não normativa seja incorporada à educação brasileira. Logo, por meio desse trabalho, busca-se, antes de tudo, contribuir com um movimento maior de respeito aos direitos humanos e à diversidade sexual e de gênero nas instituições de ensino. Para tanto, pretende-se refletir sobre a relação entre educação, gênero e sexualidades que, hoje, se pauta mais na imposição de modelos de identidade rígidos e menos no respeito à diversidade e à prática do diálogo. Problematizar o heterossexismo institucional e a demanda presumida da heterossexualidade é, com certeza, uma das formas de reverter a perseguição a expressões identitárias não normativas, reconhecer as diferenças e superar os preconceitos que permeiam as instituições de ensino.
Palavras-chaves: gênero, sexualidade, educação, identidade, diferença.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

> "A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como 'outros' ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora [...]".
>
> (WOODWARD, 2013, p. 50-51).

Guacira Lopes Louro enfatiza que "em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos" (LOURO, 1997, p. 49-50). Nesse sentido, é preciso considerar que, ainda que a atribuição da diferença seja sempre historicamente contingente, em pleno século XXI, instituições de ensino e outras esferas sociais ainda a produzem por meio de oposições binárias. Com isso, negam às/aos negros/as, mulheres, gays, lésbicas, transexuais e travestis, sob perspectivas distintas, a chance de reivindicar uma posição singular de sujeito para si e o respeito necessário à sua sobrevivência.

Se levarmos em consideração que a maior parte das instituições sociais ainda forma os sujeitos para reiterar modelos de comportamento viáveis, veremos que somos educados/as desde a infância, particularmente por práticas educacionais, a construir os nossos corpos, nossos gestos, nossos gêneros e nossas sexualidades de forma coerente com modelos preestabelecidos.

Com isso, reiteram-se práticas regulatórias rígidas e infinitas que não flexibilizam na compreensão da sexualidade, tal como é defendida por Michel Foucault: como "invenção social", constituída a partir de múltiplos discursos sobre o sexo, que visam a regular, normatizar, instaurar saberes e produzir "verdades" (FOUCAULT, 1988). Não é à toa, portanto, que formas de controle repressoras como a religião e a ciência instalaram-se na cultura ocidental buscando determinar maneiras de conceber e de vivenciar o desejo e as atividades sexuais. Desse modo, cerceados pela matriz cultural heteronormativa, vemos que a vontade de controle das sexualidades encontra seu ponto fulcral na ordem compulsória do sexo/gênero/desejo (BUTLER, 2013). Assim, considera-se aceitável dentro dessa lógica apenas os gêneros "inteligíveis", ou seja, aqueles que mantêm essa coerência compulsória.

ISBN: 978-85-61702-41-0

As experiências identitárias de gênero, contudo, não são a-históricas, uma vez que "[...] o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*. O efeito de gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero" (BUTLER, 2013, p. 200, grifo da autora). Esta ilusão, como sabemos, vem sendo reiterada devido ao regime da heteronormatividade, definida por Richard Miskolci como "a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero" (MISKOLCI, 2013, p. 46-47). No âmbito das instituições de ensino, é possível notar que grande parte dos discursos sobre gênero, de algum modo, inclui ou engloba as questões de sexualidade, reiterando, muitas vezes de forma mecânica, uma conexão casual e redutiva entre esses dois elementos constitutivos dos sujeitos. Logo, os sujeitos são educados de modo a pensar e a vivenciar as questões de gênero a partir de "uma matriz heterossexual" (BUTLER, 2013). Sempre pautada no binarismo de gênero, entretanto, nossa sociedade não impede que os sujeitos transgridam as normas e cruzem as fronteiras preestabelecidas. De um lado, tal agência promove, muitas vezes, a rasura crítica das noções de corpo, gênero e desejo; de outro, dá margens a sentimentos hostis e a atos de intolerância.

Por isso, a recorrência de ações preconceituosas, ainda hoje, nos ambientes educacionais nos leva à necessidade de problematizar as formas pelas quais as instituições de ensino, seus discursos, práticas e agentes buscam regular comportamentos, ao organizarem seus currículos com base nos princípios da heteronormatividade.

Sabe-se que pelo viés desse regime de visibilidade dos sujeitos, a escola não reconhece a diversidade, tampouco busca desconstruir valores que levam, muitas vezes, à abordagem sexista, preconceituosa e discriminatória de gênero e da diversidade sexual. Por consequência, tornam-se imprescindíveis muitas lutas e mudanças de mentalidades para que uma perspectiva não normativa seja incorporada à educação brasileira. Logo, por meio desse trabalho, busca-se, antes de tudo, contribuir com um movimento maior de democratização de respeito aos direitos humanos e à diversidade sexual e de gênero nas instituições de ensino.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Para tanto, pretende-se refletir sobre a relação entre educação, gênero e sexualidades, que está pautada mais na imposição de modelos identitários rígidos e menos no respeito à diversidade e à prática do diálogo. Problematizar o heterossexismo institucional e a demanda presumida da heterossexualidade é, com certeza, uma das formas de reverter a perseguição a outras expressões identitárias não normativas, reconhecer as diferenças e superar os preconceitos que permeiam os discursos e práticas educacionais.

Gênero, sexualidades e educação: uma relação ainda atravessada por tensões

É fato que, nos ambientes escolares, as categorias gênero e sexualidade são vistas como aspectos que determinam as experiências identitárias dos sujeitos. Contudo, as formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, além de nossas experiências cotidianas, nos possibilitam compreender que "as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem ser cruzar ou ser antagônicos" (HALL, 2013, p. 108). Nesse sentido, o que importa considerar é que — tanto na dinâmica de gênero como na dinâmica das sexualidades — as identidades são sempre construídas; elas não são dadas ou acabadas num determinado momento — seja o nascimento, a adolescência, seja a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja estabelecida, ainda que nos façam acreditar constantemente nisso.

Na verdade, "em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo" (LOURO, 1997, p. 28). Por isso, o sentido de pertencimento a diferentes grupos (étnicos, sexuais, de classe, de gênero etc.) pode levar os sujeitos a assumirem diferentes posições, constituídas, muitas vezes, por meio do processo de diferenciação e de exclusões.

No caso do Brasil, sabe-se que nosso país vem conquistando importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, por parte de seus cidadãos. No entanto, ainda existem imensos desafios a vencer, dentre eles, a promoção do respeito e da valorização da diversidade nos espaços educacionais (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Ainda que as discriminações de gênero, étnico-racial e sexual sejam produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira, a escola, reiteradamente, continua a produzir diferenças e desigualdades. Nesse sentido, Guacira Lopes Louro chama a atenção para o fato de, "desde seus inícios, a instituição escolar se incumbir de produzir as diferenças entre os sujeitos. A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas" (LOURO, 1997, p. 57). Não obstante adotar novas formas de discriminar e discretos mecanismos de opressão, as instituições de ensino insistem em distinguir corpos, comportamentos, desejos e sujeitos.

Isso se deve ao fato de que quase todas as escolas se estruturam sob a ideologia da heteronormatividade, modelo que, como já dissemos, regula as experiências dos sujeitos, ao prescrever a heterossexualidade como inquestionável e natural (BUTLER, 2013; MISKOLCI, 2013).

Se "em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença" (SILVA, 2013, p. 73); por outro lado, é notório que a formação dos profissionais, que atuam nos âmbitos educacionais, não lhes permite, ainda, questionar as relações de poder que subjugam os/as discentes nem os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença (SILVA, 2013). Além disso, muitos profissionais, em razão da má formação e da incapacidade de romper com práticas discriminatórias, atuam como agentes fomentadores da desigualdade, seja pela reiteração da heteronormatividade seja pela incompreensão e desrespeito à diversidade.

Nessa perspectiva, poder-se-ia até se pensar que muitos agentes da educação não estejam cônscios do currículo oculto que orienta suas práticas. Contudo, não se pode dizer que agem de forma neutra, quando preferem "um processo educativo heterossexista, comprometido com a imposição da heterossexualidade compulsória" (MISKOLCI, 2013, p. 35). A dificuldade maior, talvez, esteja no investimento na revisão, mais de seus valores pessoais do que acadêmicos. Exemplifico, questionando: como um sujeito homofóbico, que atua como docente, irá respeitar alunos gays? Por que nas aulas de educação física ainda se fala em esportes de meninos e atividades de meninas? Não obstante questões de gênero e de sexualidade permearem nossas vidas diárias, infelizmente, ainda nos deparamos com diversos casos de assédios e práticas discriminatórias nas instituições de ensino; lugares que deveriam prezar pela igualdade de direitos e

ISBN: 978-85-61702-41-0

respeito. Essa recorrência nos revela, é fato, que a intervenção na constituição dos sujeitos vem de uma ampla rede de tecnologias de gênero que se iniciam no seio familiar; é reforçada e defendida no contexto comunitário e tem na escola a estrutura responsável pela manutenção dos valores que devem ordenar a vida dos sujeitos para a heterossexualidade.

Além disso, os princípios da heteronormatividade podem ser vistos também nos livros didáticos e paradidáticos, nos quais as representações dos sujeitos são pautadas no sistema binário e na heterossexualidade compulsória. Nesses materiais, ainda têm especial atenção os papeis de gênero predefinidos e "[...] a representação da família típica constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina" (LOURO, 1997, p. 70). Por consequência, a representação de experiências identitárias distantes do padrão da heterossexualidade e a diversidade de arranjos familiares, tão comuns na atualidade, são excluídas das discussões em sala de aula.

Essas estratégias, como bem aponta Louro, "fomentam uma valorização da heteronormatividade nas relações e tornam o universo infanto-juvenil afeito a tais determinações" (LOURO, 2000, p. 48). Logo, ao acompanhar a vida prática dos/das discentes, é possível notar que os sujeitos e os comportamentos que não se "enquadram" dentro da lógica binária ou são invisibilizados ou são tratados como "anormais".

Por conseguinte, padrões que reforçam as diferenças são naturalizados para promover a reprodução de comportamentos discriminatórios que segregam e dificultam o empoderamento de grupos que não se aproximam dos ideais normativos. Distantes da inclusão e do respeito à diversidade, as estratégias de pedagogos, psicólogos e docentes, de forma geral, visam a convencer o/a discriminado/a de que ele/ela será tratado como "igual", se se adaptar às regras. Por esse viés, fica claro que o/a discente só será aceito/a em sua plenitude se eliminar suas singularidades (CASTRO, 2005).

Essa concepção de educação também justifica, por exemplo, o encaminhamento de discentes aos psicólogos, como se fossem "doentes". Por consequência, seus corpos e suas performances de gênero serão colocados numa posição patológica e estigmatizada (CÉSAR, 2009). Em razão de a instituição escolar se tornar um ambiente de medo, humilhação e coerção, onde as/os jovens submergem à rigidez do sistema binário, não é à toa que, em última instância, meninos e meninas que sofrem discriminação abandonem a escola.

Dito de outro modo, a diferença, uma das primeiras lições que aprendemos no ambiente familiar, tem sua continuidade no processo de ensino-aprendizagem

ISBN: 978-85-61702-41-0

desde a infância. Na verdade, a partir de um currículo homogeneizador, "a escola busca garantir que suas crianças e adolescentes se tornem homens e mulheres 'verdadeiros', ou seja, em conformidade com as formas hegemônicas de masculinidade e de feminilidade" (LOURO, 2000, p. 49). Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é normalizar os sujeitos, ou seja, "eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas". Ainda, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva, "Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa" (SILVA, 2013, 83). Não é ao acaso que, ao se afastar dos moldes da sociedade em que a escola se inscreve, a presença de discentes gays e lésbicas dentro da escola torna-se um incômodo tanto para aqueles que defendem a heterossexualidade como norma, quanto para aqueles que são transformados em foras da lei.

De certo, ainda que a instituição escolar seja constituída por diferentes sujeitos que vivem experiências de gênero de forma diversas, "para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido" (CÉSAR, 2009, p. 48).

Considerações finais

Ainda que estejamos vivenciando lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial e também pelo respeito à diversidade sexual, o predomínio de atitudes e convenções discriminatórias ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada em todos os âmbitos sociais.

No entanto, como bem salienta Silva, "[...] em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável" (2013, p. 96). Por isso, o questionamento de nossos valores pessoais e de princípios educacionais pode ser uma das estratégias para superar os preconceitos. Ao por em xeque nossas "verdades", talvez possamos ver, com mais clareza, que a discriminação contra gays, lésbicas, travestis e transexuais em instituições de ensino deve-se à falta de respeito pelas diferenças, e por consequência, à intolerância.

Se começarmos a seguir outra rota, questionando a heterossexualidade como natural e biológica; se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas; que todas são legítimas, mas também frágeis, talvez possamos

ISBN: 978-85-61702-41-0

compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus desejos e suas sexualidades.

Nesse sentido, a escola também precisa promover espaços de reflexão que possibilitem aos/às discentes compreenderem "[...] as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre gênero e sexualidade e construírem sua própria opinião nesse debate" (CARRARA, 2006, p. 2). Além disso, se levarmos em consideração que educação não é doutrinação, poderemos problematizar, por exemplo, currículos, normas, linguagens, materiais didáticos e processos de avaliação como *locus* das diferenças de gênero e de sexualidades.

Como docentes, precisamos questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho para ver se não estamos reiterando normas excludentes e preconceituosas. Nessa perspectiva, temos de estar atentas/os à nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e outras formas de discriminações que ela frequentemente carrega e institui.

Como nos recordam Freire, Santos e Haddad, "não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas; daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso" (FREIRE, SANTOS, HADDAD, 2009, p. 9). Para tanto, é urgente a inclusão, no currículo escolar, de rodas de debates, projetos e oficinas sobre diversidade de gênero e orientação sexual, como formas de superar preconceitos. Isso possibilitará a muitos sujeitos não só desconstruírem a polaridade rígida dos gêneros, mas também problematizar a heterossexualidade compulsória e os lugares destinados aos/às discentes que não a reiteram.

Sem dúvidas, uma das consequências mais significativas da desconstrução do sistema rígido de gênero reside na possibilidade de compreensão e de inclusão de diferentes formas de masculinidade e feminilidade na pauta escolar. Importa lembrar que a concepção dos gêneros, produzida a partir de uma lógica dicotômica, implica ignorar ou negar todos os sujeitos que não se "enquadram" no sistema binário. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos sujeitos, presente nas relações de gênero.

Se levarmos em consideração que "a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução" (DE LAURETIS, 1994, p. 209); e aceitarmos que sua construção é histórica e se faz incessantemente, poderemos compreender

ISBN: 978-85-61702-41-0

que nem as relações entre homens e mulheres nem os discursos e as representações dessas relações são permanentes. As identidades de gênero estão continuamente se transformando, porque nada nem ninguém, de fato, pode nos impedir de ser metamorfose, de ser nômades. Nesse sentido, discentes, docentes e toda a comunidade acadêmica poderão reconhecer que, ao invés de um par, somos vários e diferentes, de fato.

Por outro lado, é preciso considerar também que os sujeitos, em seu cotidiano, estão rompendo positivamente com normas violentas e injustas que os aprisionavam em uma única maneira de existência. Isso nos mostra que aqueles/aquelas que compõem as minorias estão se habilitando e se mobilizando para fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder.

É possível notar que, diferente do corpo docente, os/as discentes vêm criando uma rede de proteção pautada na cumplicidade, no respeito e na luta pela superação da discriminação de gênero e sexual. Ainda que nos deparemos com atos preconceituosos por parte de alguns/algumas discentes, vê-se que muitos/as estão mais abertos/as à diversidade, buscando informações e rodas de debates sobre gênero e sexualidade para, assim, superar os preconceitos.

Por fim, eis as sábias palavras de Kathryn Woodward que figura como epígrafe desse trabalho: "a diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como 'outros' ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora [...]" (WOODWARD, 2013, p. 50-51). Não custa nada levar em consideração também que, não obstante a fabricação dos sujeitos ser contínua, esse processo se configura mais como o resultado de uma invenção cultural, social e histórica, e menos enquanto uma essência.

Impossível não concordar também com Guacira Lopes Louro quando ela nos diz o seguinte: "a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como 'natural'" (LOURO, 1997, p. 63), principalmente, no âmbito das questões de gênero e sexualidades. Isso não se torna possível, é fato, por meio de leis e decretos que regulam a educação no Brasil.

São as práticas cotidianas, a linguagem e gestos, quando bem analisadas e problematizas, que nos levarão a desconfiar de todas as normas que nos são repassadas como "verdades" por meio das tecnologias de gênero, desde nosso nascimento.

Talvez, assim, possamos perceber todas as oportunidades que perdemos devido aos nossos preconceitos, entre elas, a de celebrar as diferenças.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Referências Bibliográficas

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (Orgs.). *Gênero e diversidade na escola*: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero:* feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARRARA, Sergio. *Educação, diferença, diversidade e desigualdade*. Porto Velho (RO), 11 maio 2006. Disponível em:<http://www.clam.org.br/pdf/scarrara.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

CASTRO, Mary Garcia. Gênero e raça: desafios à escola. In: SANTANA, M. O. (Org). *Lei 10.639/03*: educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2005.

CESAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300004>. Acesso em: 10 jan. 2016.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. Tradução de Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). *Tendências e impasses:* o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber.* 13 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Nilcéa; SANTOS, Edson; HADDAD, Fernando. Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. In: BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (Orgs.). *Gênero e diversidade na escola*: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

ISBN: 978-85-61702-41-0

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 103-133.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós -estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Currículo, género e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-72.

ISBN: 978-85-61702-41-0

CONHECIMENTO, CURRÍCULO: CIDADANIA E GÊNERO

Tatiana Modesto Pimentel
tatianamodesto@gmail.com

Orientadora Neuza de Farias Araújo
Universidade de Brasília UNB

Resumo: Este ensaio pretende apreender as relações entre o conhecimento e o currículo dialógico baseado nas reflexões de Paulo Freire, em uma perspectiva de educação para formação cidadã pelo meio do eixo estruturantes: Cidadania e Gênero do currículo. Para isso, pretende-se apresentar a experiência de um currículo norteador participativo, realizado no Distrito Federal pela Secretaria de Estado e Educação. Este instrumento coletivo que norteia a construção do conhecimento dentro e fora da escola, foi construído e elaborado com a participação, reflexão dos gestores, professores, sindicato, estudantes e comunidade escolar. Essa vivencia pode possibilitar a contribuições a práticas pedagógica da educação do Distrito Federal.
Palavras chave: Educação, currículo, cidadania, gênero.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A humanidade, na fase pré-histórica, fazia uso de registos primitivos que hoje denominamos de pintura rupestre, sinais que apontavam o cotidiano de um grupo ou comunidade. Vale ainda destacar que essas imagens representam a cultura, a educação, o lazer, enfim elementos elaborados com objetivo de organizar e solucionar problemas do dia a dia dos grupos. Neste sentido, as pinturas rupestres podem ser definidas como conhecimentos difundidos para a humanidade e seus descendentes.

Trata-se, assim, não apenas de considerar o saber, como conhecimento sistematizado, visto que em uma sociedade onde não havia escolas a aquisição de conhecimento, em grande período da humanidade, era passado de pai para filhos.

Com o desenvolvimento das sociedades, as famílias poderosas e ricas não poderiam mais administrar o saber de seus herdeiros, nesse momento surgiu a profissão do pedagogo, a pessoa responsável pela elaboração e formação intelectual da família.

Na medida em que as escolas foram surgindo, o conhecimento formal passou a ser elaborado e também registrado.

Mas o que será conhecimento?

O dicionário de filosofia cita que o conhecimento "se refere ao que existe ou ao que está presente em certa existência" (Abbagnano, 2007 p.17). Nesta abordagem o conhecimento nasce com o sujeito, no momento que o sujeito passa a existir o conhecimento também se faz presente.

Sob outra orientação, Platão afirma "o conhecimento das coisas naturais que estas, não tendo nenhuma estabilidade e solidez, não podem dar origem a um conhecimento estável e sólido, mas só a um conhecimento provável" (Abbagnano, 2007 p. 18).

Evidencia-se nesse depoimento, que se tratando de conhecimento em ciências naturais não há firmeza e garantia, ou seja, o saber passa ser uma possibilidade, não uma verdade absoluta. Assim, interpreta-se que o conhecimento para ser elaborado, construído passa por uma visão subjetiva, na qual o sujeito que o organiza mostrará sua ótica, baseada em suas experiências.

Outro ponto a se destacar, sobre o conhecimento é a visão de Locke que "identificou a experiência interna, ou reflexão, uma das fontes do conhecimento e entendeu-a como apercepção das operações que o nosso espírito realiza em torno das ideias que recebe do exterior" (Abbagnano, 2007 p. 41).

Entende-se sobre a ideia apontada, que o conhecimento segundo Locke se mostra como uma vivência que interage entre o interno e externo. Uma

ISBN: 978-85-61702-41-0

elaboração, reflexão sobre o pensamento interno e externo que o sujeito realiza em si.

Outra abordagem de conhecimento é destacado pela sociologia,

> (…) nos ocupamos menos com o conteúdo programático e a descrição de seu resutado do que com a sua natureza, isto é, principalmente com a própria noção dos *determinantes sociais* do conhecimento e a maneira como essa *determinação* é interpretada. Tomaremos por base principalmente, nessa discussão, o debate epstemológico (…) ele permite, acreditarmos, esclarecer a questão essencial dos *determinantes* do conhecimento (Boudon e Bourricaud, 2001 p. 90).

Nesse contexto, o conhecimento parte das experiências sociais do sujeito, se expande em um sentido mais amplo, almeja colocar sob sua jurisdição os *determinates* das crenças, das ideologias, em especial o conhecimento científico.

O conhecimento é o saber que a humanidade vai construindo por meio da ação e interação entre os indivíduos e o mundo em que vivem.

Nesse sentido, o acumulo de conhecimento com o desenvolvimento humano, se fez necessário com a sistematização do saber. Essa caminhada no sentido de organizar o conhecimento em um espaço e período e dar significado para a elaboração de um instrumento que mediasse o conhecimento, adveio com construção do currículo.

O currículo é importante instrumento escolar, em razão da essência dos seus eixos norteadores para produção de conhecimento e explicação da realidade, entendido como campo político pedagógico do espaço escolar.

As reflexões que o educador Paulo Freire destaca em sua obra vem de encontro com a importância de um currículo participativo e dialógico.

Nessa medida, pode se afirmar que dialógico a luz desse autor:

> O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico sua fé (…) Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer" (Freire, 2014 p. 112-13).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Nessa linha argumentativa, pode se afirmar que dialógia é um processo de formação do homem e da mulher na perspetiva de poder fazer, criar e transformar a realidade por meio do diálogo.

"O diálogo, como encontro dos homens para uma tarefa comum de saber e agir, se rompe, se seus polos" (Freire, 2014 p. 111). Esse polo, nesse ponto, no sentido do poder opressor, essa mão invisível que impede os homens e mulheres de construir seu conhecimento, criar, transformar e agir em beneficio de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sendo assim, pode-se relacionar o processo de poder fazer, criar, agir e transformar as situações concreta como o currículo.

Dessa forma, o que se propõe é o currículo dialógico, na perspectiva do processo de recriar, ou melhor, reelaborar um currículo que transforma e age em situações concretas de conhecimentos para o empoderamento social, tanto dos homens como das mulheres.

Neste sentido, pode-se perceber a importância que Freire cultiva à questão do conhecimento, saber e aprendizagem como processo dialógico, desta maneira para efetivar esse processo o currículo dialógico passa ser fundamental na construção de uma educação para todos.

Considerando os princípios aqui defendidos, a construção do currículo participativo não poderia ser uma doação dos prováveis donos exclusivos do conhecimento sistematizados elaborado/escolar, mas também um instrumento didático da ação dialógica de todos os atores homens e mulheres que fazem parte das escolas que têm o direito de refletir, de eleger, de escolher, de opinar e de ajudar a construir o currículo participativo. Enfim as ideias apontadas desvelam que o conhecimento e o currículo não pertencem exclusivamente aos dirigentes das escolas, aos professores, mas ao contrário do que se mostra, devem pertencer aos homens e mulheres que são os sujeitos em formação e indivíduos responsáveis por produzirem o saber, pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo.

Cabe esclarecer que o currículo dialógico, como um encontro de práticas pedagógicas e conhecimentos não pode simplesmente, ser aplicado ou consumido (Freire, 2014).

É preciso entender que a construção democrática do currículo, a partir da própria ideia Freiriana de democracia, compreende a participação do povo no poder, é o conhecimento conquistado por todos. Abolindo a separação entre os que sabem e os que não tem conhecimento, tal como existe a separação ente as elites e o povo, são apenas consequência da trajetória histórica do Brasil,

ISBN: 978-85-61702-41-0

que podem e devem ser transformadas (Freire, 2009). Essa construção deve ser participativa e envolver todos os sujeitos do processo educativo, apresentando como registro pertinente a uma pedagogia dialógica e crítico-reflexiva.

Efetivamente é nesse processo que uma das propostas de Freire ganha corpo, visto que a necessidade de promover o currículo coletivo/participativo é realizada pelos protagonistas da educação escolar: professores, servidores da educação, estudantes, gestores, e comunidade circular a escola e pelo compromisso social, político e cultural.

Com objetivo de ilustrar esse ponto, o caso vivenciado na educação no Distrito Federal pode explicar a realização do processo dialógico no currículo.

Nesse cenário, o Distrito Federal apresenta uma abordagem singular na elaboração e e construção do currículo participativo/coletivo, que aqui se refere ao curriculo dialógico.

O currículo, na perspectiva da dialogia de Paulo Freire, elaborado no DF foi nomeado Currículo em Movimento, contou com a participação dos professores, comunidade escolar (pessoas que moram em volta da escola), estudantes, gestores da rede pública da Secretaria de Educação do DF e o sindicato dos professores e orientadores educacionais.

Essa experiência se realizou durante o ano de 2011 em todas as unidades escolares por meio de plenárias. As plenárias foram realizadas em 14 Regiões Adminstrativas (RA). Como relata o próprio documento:

> A utilização dos espaços tempos das coordenações pedagógicas coletivas para estudo e discussão com subsídios de textos; os debates com especialistas; a indicação de delegados para participação nas plenárias regionais; a realização de sete plenárias regionais no segundo semestre de 2011, com delegados (GDF, 2013 p.07/08).

É necessário apontar, que as plenárias foram organizadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em três momentos distintos. Primeiramente, no espaço da escola, em momentos de muita reflexão nas coordenações coletivas, em seguida setorialmente por grupos de escolas de uma ou duas comunidades, e finalmente em plenárias nas Regiões Administrativas do DF.

"No segundo semestre de 2012, foram constituídos grupos de trabalho para analisar e sistematizar as contribuições dos profissionais da educação feitas no ano anterior e materializadas neste Documento" (GDF, 2013 p. 08).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Vale esclarecer um ponto importante em relação às plenárias, é o que diz respeito, aos dados recolhidos, esse material foi analisado mediante comissões eleitas nas próprias plenárias com representantes de todos os sujeitos protagonistas, participantes do processo de elaboração do currículo dialógico.

Dessa forma, o que se propôs foi um sistema de reflexão e elaboração coletiva, que resultou no Currículo em Movimento, currículo participativo que pode:

> (...) a discutir a função social da escola e o aligeiramento dos saberes; a romper com a concepção conservadora de ciência e currículo e de fragmentação do conhecimento; a reinventar-nos, compreendendo que a educação é construção coletiva (GDF, 2013 p. 08).

Para entender melhor como o currículo dialógico pode conseguir sucesso progressivo nessa caminhada, demanda se apropriar essencialmente, do poder fazer na construção curricular, capaz de criar e transformar práticas pedagógicas que não são relacionadas com a realidade e os cotidianos de todos os que estão inseridos e interagem no processo de educação com seus diferentes trabalhos ligados aos saberes da experiência com os sujeitos protagonistas da atividade educativa, principalmente da maior parte do povo que utiliza a educação das escolas e cursos públicos.

Sob essa orientação, o Distrito Federal iniciou uma jornada de trabalho para democratizar o currículo:

> ...para discutir o currículo apresentado no final do ano de 2010, em versão experimental, e propor uma nova estruturação teórica e metodológica desse importante instrumento entendido como campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, conhecimento e realidade. Nesse processo dinâmico e dialético, novos saberes são concretizados a partir de saberes produzidos pelas ciências, sendo educandos e educadores protagonistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensinar, aprender e avaliar na educação básica, tendo o Currículo como referência (GDF, 2013 p.07).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Para dar melhor visibilidade ao que foi descrito, a construção democrática do currículo no cotidiano das camadas populares, onde seus membros são partícipes, é representado em seus discursos, suas necessidades, suas expressões artísticas, seus desejos, e sonhos, junto com todo o conhecimento sistemático, isto é, o conhecimento científico produzido pela escola de um currículo que evidência, o pertencer, a todos que realizam a construção desse processo.

Assim, o sentimento de pertencimento passa a fazer parte de cada sujeito, promovendo um terreno fértil na aquisição e construção do conhecimento significativo crescente dos processos educativos.

Nessa medida, o campo adequado para o desenvolvimento da educação ocasiona combater a educação bancaria, (explicada por Paulo Freire) que favorece o fracasso escolar, a repetência, a evasão escolar, como também alavancar a massificação acelerada da escola incrementando a desqualificação da educação pública.

Parece importante, perceber que o currículo se torna crítico e reflexivo quanto mais pertencer aos principais protagonistas da educação sistemática, ou seja, do conhecimento produzido pela escola ou sociedade que a envolva.

Nessa linha de pensamento, em relação ao conhecimento, a construção do currículo participativo ou dialógico e sua aplicação coletiva pode vir articular a relação individual e de coletividade de um sentimento mais amplo de pertencimento em relação ao processo educativo ou na escola.

As entidades governamentais voltadas a educação exercem o papel de centralizar e gerenciar as políticas públicas a serem implementadas, porém deveriam assegurar a organizar a construção do currículo dialógico.

De acordo com o exemplo aqui ilustrado, o currículo participativo da educação Distrito Federal, vale destacar dois pontos essenciais, a implementação e avaliação.

A implementação deixa registrado para as escolas as suas especificidades da comunidade escolar, no Currículo em Movimento

Dessa forma o documento Currículo em Movimento Versão para Validação se propõe:

> A concretização deste Currículo se dará a partir do projeto político -pedagógico das escolas, como expressão de sua intencionalidade, e deve ser construído de forma participativa, envolvendo todos os sujeitos que fazem a educação acontecer nas escolas públicas do DF. Um projeto que nasça de uma profunda reflexão sobre

ISBN: 978-85-61702-41-0

> as finalidades da escola e da explicitação de seu papel social (GDF,2013 p.08).

A implementação referida nesse documento apresenta o fato do currículo se concretizar como construção do projeto político pedagógico das escolas e essa produção realizada com gestores eleitos pela sua comunidade escolar.

O segundo ponto a ser colocado, se refere a avaliação, o currículo norteador não tem como pretensão apresentar um caminho definido, mas sim a flexibilidade necessária para as mudanças a cada processo avaliado.

> A escuta será ampliada na implementação deste Currículo, quando, nos espaços de formação diversos na Rede, como coordenações pedagógicas, cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, fóruns permanentes de discussão curricular. Entre outros, teremos oportunidade de acompanhar e avaliar o currículo na ação, quando ele ganha vida e significado nas/pelas práticas pedagógicas dos protagonistas do processo educativo, professores e estudantes, mediados pelos conhecimentos (GDF, 2013 p.09).

Cabe esclarecer, por último, que a partir de 2012, o currículo vem sendo parte importante da prática pedagógica da escola e da comunidade, pois esse documento norteador da "prática pedagógica para além da sala de aula, ampliando-a a toda unidade escolar e sua comunidade, como exercício de planejamento coletivo e de ação concretizadora da proposta pedagógica" (GDF, 2013 p.11).

Evidencia-se nesse depoimento que o currículo dialógico por ser uma interação constante com a realidade, por meio da comunidade escolar que contribuiu para sua elaboração, tem um papel fundamental para as práticas pedagógicas.

Outro ponto a se destacado aqui, é o dialogo da prática pedagógica com o conhecimento e temas que a sociedade solicita para serem formalmente estudados, ou seja, conteúdo sistematizado dentro do currículo, que aqui no currículo do Distrito Federal, o Projeto Político Pedagogico Carlos Mota, apresenta-se contemplado e nomeado como eixos estruturantes.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Entretanto como a proposta desse ensaio vem de encontro a uma pesquisa sobre cidadania e Gênero deve-se ater de forma mais profunda, nos dois eixos estruturante do Currículo em Movimento.

Trata-se assim de uma contextualização no que se refere a cidadania. Uma vez que o sujeito inserido em uma sociedade contemporânea onde o sistema econômico, pode encaminhar o indivíduo para o consumismo.

Como aponta Gadotti, "existe uma concepção consumista da cidadania (direitos e deveres do consumidor)" (Gadotti, 2010 p. 68).

Nesse cenário, apresenta-se um sujeito de direitos no que se refere ao consumo, porém o que está em pauta é a possibilidade do sujeito viver em sociedade de forma igualitária com seus semelhantes.

A cidadania pode ser apresentada como conquistas e luta pelos de direitos de diferentes naturezas. Pode-se destacar em um primeiro momento, a conquista dos direitos civis; depois, os políticos e, por último, os sociais.

Nessa linha de pensamento, a luta pela conquista dos direitos civis, a cidadania teve como base a igualdade em uma abordagem jurídica como também é registrada na constituição "todos são iguais diante da lei".

Diante desse aspecto a sociedade brasileira apresenta dificuldade em garantir os princípios básicos de igualdade, o que se nota são que os conflitos de interesse, solucionados a partir de mecanismo arbitrários jurídicos, por meio de uma da livre interpretação das leis, que protegem e asseguram os direitos e deveres de quem as elaboraram, a elite que não perde o poder e utiliza a legalidade jurídica que legisla em causa própria (Silva e Machado, 1998).

Não se pode perder de vista, que houve uma pequena conquista de direitos para o homem e a mulher, com as garantias conquistadas do direito legal, o cidadão de direito, o sujeito organizado socialmente busca uma nova luta pela igualdade de oportunidades, pela conquista dos direitos políticos, pois um sistema econômico baseado no capital, mesmo com a garantia do trabalho remunerado, jornada de trabalho, descanso remunerado, salário-família, e outros, não se fez real a igualdade tão esperada por homens e mulheres da classe trabalhadora.

Nesse contexto a partir da organização dos sindicatos, e a sociedade civil foram rumo à luta pelo direito político.

Os direitos políticos afetam diretamente a liberdade do sujeito, no estado natural, está inteiramente livre e coloca limites a sua própria liberdade a fim de garantir sua propriedade

ISBN: 978-85-61702-41-0

O Estado deve garantir liberdade de propriedade, política, segurança a sociedade e especialmente, dos sujeitos detentores das atividades econômicas.

Dessa forma o que se propõe, após a conquista dos direitos civis e políticos, posteriormente ao término das guerras mundiais, são os direitos sociais.

Considerando que os direitos sociais, são habitação, saúde, educação, lazer e cultura, assim a cidadania não se limita em direito civil e político, mas se amplia com os direitos sociais agregando ao sujeito essa infinidade de elementos, que passaram a ser paulatinamente incluído ao conceito de cidadania.

Cidadania a luz de Miguel Arroyo relata que é "a formação do povo como sujeito político" (Buffa, 2010 p.83). O sujeito responsável pela ação consciente enquanto cidadão.

Conforme aponta Gadotti:

> Cidadania política: direito a participar em uma comunidade política; cidadania social: compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver; cidadania econômica: participação e gestão e nos lucros das empresas transformação dos lucros com equidade; cidadania civil: afirmação dos valores cívicos como liberdade, igualdade respeito ativo, solidariedade, diálogo; cidadania intelectual: afirmação da intelectualidade como projeto ético frente ao etnocentrismo (Gadotti, 2010 p.69).

Essa reflexão, apresenta uma abordagem de cidadania plena, uma visão ampliada que se aproxima melhor da formação de um sujeito que consegue exercer de forma integral os direitos inerentes à sua condição de indivíduo ativo e participativo, já que não é restrita a um indivíduo ou grupo, o exercício da cidadania não se da mesma forma, valorizando suas especificidades, para não ignorar sua condição de fenômeno histórico, uma vez que os direitos e deveres dos seres sociais não se congelam no tempo e espaço. A cidadania plena pode a ser um ponto de relação de constante mobilização dos sujeitos sociais.

Entretanto para trata da formação para cidadania do sujeito de forma plena, os eixos estruturante do Projeto Político Pedagogico Carlos Mota apontam que:

> O cidadão pleno é aquele que consegue exercer de forma integral os direitos inerentes a sua condição. Como a condição de sujeito não é restrita a um indivíduo ou grupo, o exercício da cidadania não pode prescindir da dimensão do direito coletivo a ser assegurado

ISBN: 978-85-61702-41-0

> pelo Estado. Da mesma forma, não se pode ignorar sua condição de fenômeno histórico, uma vez que os direitos e deveres dos seres sociais não se congelam no tempo e espaço. A cidadania plena passa a ser um ponto de referência para a permanente mobilização dos sujeitos sociais (GDF, 2013 p.26).

Cabe esclarecer que o estudante vai construindo a cidadania e aprendendo a ser cidadão no processo de construção. Pois, o sujeito é agente de sua constituição como sujeito histórico que pertence e modifica o ambiente em que vive (Buffa, 2010 p. 84).

Outro ponto importante desse ensaio, vem no encontro de dois polos: o currículo participativo que tem como marca os desejos de conhecimento da comunidade escolar e as questões da mulher em sociedade que envolve essa comunidade.

Esses polos se interagem de forma complexa e em algum momento até antagonicos. O currículo diálogico tem como proposta principal o diálogo com a os participantes de sua construção que também são atores de uma sociedade que demanda o debate das questões gênero ou seja, o movimento feminista.

O movimento feminista, baseado no combate a opressão, defesa da igualdade entre mulheres e homens, uma luta da mulher pelo seus direitos. Destaca-se em uma nova visão para construção de uma abordagem onde a mulher e o homem como cidadãos, não mais, pela questão sexual, etária e econômica.

Outro ponta a ser destacado, são "as mulheres da situação subordinação, opressão e pobreza que sofrem, devido aos efeitos do sistema econômico baseado no lucro, racismo e exclusão," (Araujo, 2010 p.48) Estas mulheres estão na comunidade escolar, inserida como parte da sociedade que a luta pelo um processo de igualdade sexual, necessitam da educação para promover as mudanças para diminuir a opressão e preconceitos.

Nessa perspectiva, o currículo elaborado em 2012, as questões que envolvem gênero aparecem como um dos temas presentes na vida social.

Desse modo, se faz oportuno o conceito de gênero para compreender as questões que o abrangem. Assim, no entendimento de Saffioti "o gênero é a construção social do masculino e do feminino (Saffioti, 2004 p.45).

Isto posto, o conceito de gênero revela que o ser homem ou mulher está diretamente ligado ao papel social que o sujeito é determinado a assumir, tais

ISBN: 978-85-61702-41-0

como as heranças culturais, comportamentos humanos e suas ações individuais e coletivas.

Parece, portanto, oportuno reproduzir aqui outra definição na mesma linha de argumentação de que:

> O gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as "construções sociais" – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (Scott, artigo p.7)

Vale destacar, que essas compreensões do gênero não explicam todas as desigualdades existentes entre homens e mulheres. Uma vez que, as heranças do machismo estão presentes na vida cotidiana da sociedade atual, tal característica pode ser explicada pelo patriarcado.

O patriarcado "como o próprio nome indica, é o regime da dominação -exploração das mulheres pelos homens" (Saffioti, 2004 p. 44).

Compreende-se, assim nessa linha de pensamento, sustentar a forma de emancipação feminina, ou seja, uma luta pela igualdade de oportunidade e respeito as diferenças entre os sujeitos sejam ela mulheres ou homens.

A partir dessas reflexões, trabalhar gênero como eixo estruturante no currículo da educação fundamental deve ser compreendido com um viés social, fundamental para uma educação não sexista.

Além disso, o currículo participativo, assim como Saffioti e Scott, descrevem o gênero como uma construção social e cultural, e não como distinções de ordem biológica, ou seja, o ser humano está imerso em uma cultura que o identifica. Seja homem ou mulher.

O currículo diálogico tem como proposta principal o diálogo com os participantes de sua construção que também são atores de uma sociedade que demanda o debate das questões sobre gênero e também do movimento feminista.

ISBN: 978-85-61702-41-0

É oportuno lembrar que o movimento feminista, trata-se do combate à opressão, defesa da igualdade, a luta do sujeito pela sua emancipação. Aponta uma nova visão para construção de uma abordagem ampla e igualitária, onde os sujeitos, meninos e meninas aprendem que ambos têm os mesmos valores em uma sociedade democrática.

> A democracia social com seus desafios atuais e os movimentos feministas se voltam basicamente para desenvolver uma política cultural e de afirmação de diferenças a partir de exigência de justiça e igualidae social e de alargamento da democracia. (Araujo, 2010 p. 69 e 70).

Outro ponto a ser destacado, são as mulheres oprimidas, subordinadas a situação económica, bem como o racismo e a exclusão (Araujo, 2010). Essas mulheres estão na comunidade escolar, inseridas na parte da sociedade que luta por um processo de igualdade sexual, e necessitam da educação para promover as mudanças e diminuir a opressão e preconceitos.

Nessa perspetiva, o currículo elaborado em 2012, trata da educação não sexista valorizando o ser humano independente da escolha sexual, classe ou raça.

> (…) se as relações entre homens e mulheres são um fenômeno de ordem cultural, podem ser transformadas, sendo fundamental o papel da educação nesse sentido. Por meio da educação, podem ser construídos valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito de gênero e do que venha a ser mulher ou homem em uma sociedade. O conceito de gênero também permite pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, ou seja, sem que as diferenças sejam ponto de partida para a discriminação (GDF, 2012 p. 45).

Nesse particular, a complexidade que o currículo aborda a questão dos "homossexuais masculinos e femininos não apenas explicitam práticas preconceituosas e discriminatórias – misoginia, sexíssimo, homofobia, lesbofobia, transfobia – (GDF, 2013 p. 45), como também promove oportunidades para debates de respeito e solidariedade.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Conforme cita o currículo "a superação das discriminações implica a elaboração de políticas públicas específicas e articuladas" (GDF, 2013 p.45/ 46)

Além disso, diante da implementação da Lei do Feminicídio, em março de 2015, que amplia consideravelmente o debate da violência contra a mulher no Brasil, sendo a inclusão desta temática imprescindível no currículo.

Os debates sobre as relações de gênero no currículo ajudam na formação dos estudantes e também da comunidade escolar, tornando-os mais conscientes dos problemas sociais e mais sensíveis na busca de novos caminhos contra o sexíssimo e discriminações em geral.

Considerações finais

Finalmente podemos observa que o conhecimento pode ser um divisor de águas na vida do sujeito, e se esse saber estiver acessível e for significativo, isto é, promover a resolução das questões do codidiano. Cabe esclarecer que esses aspectos do dia a dia tem sua complexidade. Para tanto, foram apontados aqui a elaboração e construção de currículo dialógico em uma perspectiva do diálogo. Pois, é por meio do processo de participação que percebe o quanto é necessário contemplar os saberes elencados pela comunidade, visto que os eixos estruturando como cidadania e gênero passa a ter sentido na prática pedagógica coletiva, na promoção da democracia, o debate a respeito das questões de gênero.

Nesse contexto, o pensamento teórico de Paulo Freire dialoga e contribui na construção de um sujeito cidadão que por um processo de empoderamento socio-histórico, respeitado em sua especificidade das questões de gênero mediado pelo conhecimento pode estabelecer formas de diálogo edebate construtiva para uma sociedade justa e igualitária.

Referêncial bibliografico

Ababagnano, Nicola. Diciónario de filosofia: tradução da 1ª edição por Alfredo Bossi 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Araujo, Neuza de Farias. Contribuições Economicas das Mulheres para a Família e a Sociedade: Ensaio sobre gênero e economia numa perspectiva comparativa. Otimismo. Brasília, 2010.

Boudon Raymond e Bourricaud François, Dicionário Crítico da Sociologia, Ártica. São Paulo, 2001.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Buffa, Ester. Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão? Ester Buffa, Miguel Arroyo, São Paulo, Cortez, 2010

Butler, Judith. "El género em llamas: cuestiones de apropriación y subversión". In: Cuerpos que se importan. Sobre los límites materiales y discursivos del « sexo ». Judith BUTLER. Buenos Aires, Paidos, 2012.

Butler, Judith. « Acerca del término *'queer'*». In: Cuerpos que se importan Sobre los límites materiales y discursivos del « sexo ».BUTLER, Judith. Buenos Aires, Paidos, 2012.

Freire, Paulo. Educação como prática da liberdade. Terra e Paz. São Paulo, 2009.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 58º ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro/São Paulo, 2014.

Federal, Secretaria de Estado do Governo do Distrito. Currículo em Movimento da Educação Básico – Brasília, 2012.

Federal, Secretaria de Estado do Governo Distrito. Versão para Validação. Brasília, 2013.

Gadotti, Moacir. Escola Cidadã. São Paulo, Cortez 2010

Grosz,Elisabeth. Corpos Reconfigurados. PDF. 2000.

Silva, Carmem Silva Bissollida. Machado, Lurdes Marcelino. Nova LDB: Trajetória para a cidadania? São Paulo, Arte e Ciência, 1998.

ISBN: 978-85-61702-41-0

"AQUELA FOTO EM QUE ESTOU DE DOUTORA": MEMÓRIAS DE MULHERES SOBRE INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO NO MARANHÃO NAS DÉCADAS DE 1950/1960.

Tatiane da Silva Sales
Universidade Federal do Maranhão
tatiane.ufma@gmail.com

Orientador: (Cristina Donza Cancela)

Resumo: Destacamos como principal fonte documental deste trabalho memórias de mulheres maranhenses que tiveram a sua escolarização associadas à abandonar o lar de nascimento e se aventuraram pelo desconhecido, desafiando até mesmo aquilo que era considerado 'bom costume' em suas famílias, as mulheres entrevistas para este trabalho viveram a experiência da mudança e luta pela escolarização entre as décadas de 1950 a 1960 e para preservar suas identidades serão identificadas por nomes fictícios. O objetivo principal das entrevistas é identificar nas histórias de vida as dificuldades para conseguir dar continuidade à escolarização formal, buscando as relações de poder existentes no universo acadêmico e também em toda a trajetória de vida, tendo como pano de fundo principal as experiências voltadas com a educação e instrução formal. Este trabalho implica também em observar como os discursos destas mulheres foram organizados e produzidos, por elas e por outras pessoas ao seu redor, atentando para como elas lançam a fala sobre si mesmas para uma pesquisadora até então desconhecida, pois esta formulação discursiva também nos informa sobre suas vivências. Para tanto utilizaremos como suporte metodológico a história de vida, entendendo que se trata de um método qualitativo de pesquisa em uma relação mais aprofundada com pequena quantidade de pessoas. Por meio da entrevista se persegue dupla estratégia, o autoconhecimento ligado ao saber ser e o conhecimento amplo ligado ao saber e o ato de contar-se é fruto de olhar para si e identificar momentos de mudanças, transições e permanências.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Partindo do pressuposto de que o historiador é como um produtor de memórias destaca-se a importância das personagens que abrem seu espaço, suas lembranças e suas memórias para o ver e ouvir detalhado de outrem. No momento de uma entrevista têm-se duas pessoas, que em geral não se conhecem, fazendo um ritual de conhecimento mútuo, um que abre sua casa (ou outro espaço de sua intimidade), sua voz, sua memória e sua vida para alguém com objetivos específicos, essa relação entrevistador x entrevistado contempla um processo de múltiplas trocas, olhares e risos, é a história sendo feita, falada e ouvida. Assim, a história oral, através de narrativas produzidas e estimuladas, compartilha mais do que histórias factuais, mas também a intimidade e o registro de depoimento sobre essa história vivida.

A memória é um importante recurso para a História, pois evoca situações e vivências que de outra forma muito provavelmente não seriam ouvidas e lidas. Porém, esta situação de o/a entrevistado/a se desnuda frente àquele/a que o/a entrevista na verdade se formula numa relação complexa e dialética entre aquilo que é questionado e o desejo de lembrar e/ou falar a outrem. A memória é motivada e modificada por diversas formas e ao longo da vida.

> História, tempo e memória são processos interligados. Todavia, o tempo da memória ultrapassa o tempo de vida individual e encontra-se com o tempo da História, visto que se nutre, por exemplo, de lembranças de família, músicas, filmes, tradições, histórias escutadas e registradas. A memória ativa é um recurso importante para a transmissão de experiência consolidadas ao longo de diferentes temporalidades.[1]

As entrevistas entrelaçam símbolos e mitos como informação, em algumas das entrevistas realizadas é possível identificar desde a satisfação de estar participando de uma entrevista/projeto com a abertura de muitas informações, tantas que a pessoa recita largamente inúmeras situações de sua vida sem esperar que perguntas sejam feitas, assim como também é possível identificar quem tenha menor interação, com participação mais tímida e resumida, em que detalhes são omitidos e muitas vezes as respostas são generalizadas.

1 DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte, Autêntica, 2010, p. 17.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Na busca de compreender melhor algumas trajetórias de mulheres e homens pelo ensino superior no Maranhão, especificamente nos três primeiros cursos a serem implantados em São Luís, lancei mão da história oral percebendo sua contribuição na busca de referências nas experiências e processos vividos pelas entrevistadas dentro da problemática da formação acadêmica e profissionalização, destacando aspectos da infância, família, casamento e relações sociais diversas das entrevistadas. Apesar dos objetivos das entrevistas estarem claros o ato de entrevistar levanta questões muito sutis de observação, de saber ouvir e ler as circunstâncias em que fala o/a entrevistado/a e há uma relação de mútua interferência, porém não acontece exatamente um diálogo tendo em vista o poder que o/a entrevistador/a exerce sobre quem é entrevistado/a, é como destaca o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira:

> No ato de ouvir o 'informante', o etnólogo exerce um poder extraordinário sobre o mesmo, ainda que pretenda posicionar-se como observador o mais neutro possível [...] Esse poder, subjacente às relações humanas –que autores como Foucault jamais se cansaram de denunciar -, já na relação pesquisador/informante desempenhará uma função profundamente empobrecedora.[2]

Assim, as múltiplas relações que podem permear o campo de um entrevista acabam culminando em mais uma relação de força que é o ato de escrever, como desta Roberto Oliveira, dentro de um gabinete após a vivência da experiência do contato com o outro e das influências do meio acadêmico o momento da escrita é marcado pelas interações que o/a pesquisador/a realiza com seus pares, mais uma vez o/a autor/a tem uma autonomia sobre a conversão dos dados observados e discursos veiculados de sua experiência com a pesquisa.

O objetivo principal das entrevistas é identificar nas histórias de vida as dificuldades para conseguir dar continuidade à escolarização formal, buscando as relações de poder existentes no universo acadêmico e também em toda a trajetória de vida, tendo como pano de fundo principal as experiências voltadas com a educação e instrução formal. Este trabalho implica também em observar como os discursos destas mulheres foram organizados e produzidos, por elas e por outras pessoas ao seu redor, atentando para como elas lançam a fala sobre si mesmas para uma pesquisadora até então desconhecida, pois esta formulação

2 OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo, editora Unesp, 2006.

ISBN: 978-85-61702-41-0

discursiva também nos informa sobre suas vivências. O pano de fundo principal são as experiências voltadas com a educação e instrução formal, todavia também interessam as diversas relações sociais que tais mulheres nutriram ao logo de suas vidas e que culminaram em relações sexistas, violentas e desafiadoras. Este trabalho implica também em observar como os discursos destas mulheres foram organizados e produzidos, por elas e por outras pessoas ao seu redor, atentando para como elas lançam a fala sobre si mesmas para uma pesquisadora até então desconhecida, pois esta formulação discursiva também nos informa sobre suas vivências.

Para tanto utilizaremos como suporte metodológico a história de vida, entendendo que se trata de um método qualitativo de pesquisa em uma relação mais aprofundada com pequena quantidade de pessoas. Por meio da entrevista se persegue dupla estratégia, o autoconhecimento ligado ao saber ser e o conhecimento amplo ligado ao saber, pois a vida individual e social é uma construção em organização permanente, e o ato de contar-se é fruto de olhar para si e identificar momentos de mudanças, transições e permanências.

Para Piedade Lalanda, a metodologia de análise qualitativa possui três características:

> É *narrativo,* na medida em que o entrevistador solicita que o entrevistado «lhe conte como foi…», utilizando para tal uma baliza temporal, um fio condutor que confere coerência ao discurso narrativo. É *autobiográfico,* uma vez que essa narrativa se centra numa vida concreta, a do entrevistado, que fala na primeira pessoa e se torna o sujeito da história que é contada. É *interpessoal,* porque o entrevistador tem, também ele, um projecto, o de investigar um determinado objecto, devendo procurar fazer convergir o discurso do narrador para os seus objetivos.[3]

Por seu caráter interpessoal as narrativas de história de vida também refletem na construção dinâmica do narrador com os processos sociais estruturais, sobretudo ao incluir investimento emocional do narrador, uma vez que "a experiência subjectiva nunca é exclusivamente individual: ela traduz também uma

3 LALANDA, Piedade. Sobre a Metodologia Qualitativa na Pesquisa Sociológica. In: **Análise Social**, vol. XXXIII, 1998, p. 879.

ISBN: 978-85-61702-41-0

experiência comum, chamemos-lhe social ou colectiva."[4] Durante uma entrevista a pessoa que narra lança mão de uma verdade subjetiva produzida no contexto social e também particular, é onde o/a ator/atriz organiza e atribui sentido à sua experiência.

> Em suma, perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem. Seguramente a origem social é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias, pois o habitus primário, devido ao ambiente familiar, é uma primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo, que sofrerá outras sedimentações ao longo da vida.[5]

Os eventos biográficos não seguem uma linearidade que ligue e dê sentido a todos os acontecimentos narrados por uma pessoa, não se relacionam em um todo coerente e coeso. Esta construção é realizada a posteriori pelo indivíduo ou pelo pesquisador no momento em que produz um relato oral, uma narrativa, sendo que para atenuar os efeitos da violência simbólica possível na relação entre entrevistador-entrevistado, deve-se, manter uma relação de escuta ativa com o entrevistado.

A metodologia de utilizar-se das trajetórias de vida contempla a riqueza de informações e relações que muito provavelmente não poderiam ser obtidas como em outras formas de pesquisa. Nos permite sair exclusivamente dos números e da trajetória de formação das instituições acadêmicas e adentrar na experiência das mulheres que frequentaram esses cursos e instituições. Suas escolhas, receios, perspectivas e vivências.

Também não é bem uma novidade no campo da História, tendo em vista que ao longo de diversos séculos da escrita histórica pesquisadores fizeram usos de experiências pessoais para dialogar com as sociais, a maior diferença está justamente na forma de fazer tais usos, pois historiadores até fins do século XIX enfatizavam grandes personalidades, seus feitos e vidas vistos por um grau de

4 BRANDÃO, Ana Maria. Entre a vida vivida e a vida contada: a história de vida como material primário de investigação sociológica. In: **Revista Configurações**, nº 3, 2007, p. 04.

5 MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. In: Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan.jun/2007, p. 257.

ISBN: 978-85-61702-41-0

quase perfeição, desenvolveram papel importante para a construção da ideia de nação, pois imortalizaram heróis e reis/rainhas.

Após uma repaginação, em fins do século XX, as personagens são vistas dentro das contradições de seus discursos, abrindo espaço sobretudo para pessoas tidas como comuns em suas experiências.

> A reabilitação da biografia histórica integrou as aquisições da história social e cultural, oferecendo aos diferentes atores históricos uma importância diferenciada, distinta, individual. Mas não se tratava mais de fazer, simplesmente, a história dos grandes nomes, em formato hagiográfico – quase uma vida de santo –, sem problemas, nem máculas. Mas de examinar os atores (ou o ator) célebres ou não, como testemunhas, como reflexos, como reveladores de uma época. A biografia não era mais a de um indivíduo isolado, mas, a história de uma época vista através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Ele ou eles não eram mais apresentados como heróis, na encruzilhada de fatos, mas como uma espécie de receptáculo de correntes de pensamento e de movimentos que a narrativa de suas vidas torna mais palpáveis, deixando mais tangível a significação histórica geral de uma vida individual.[6]

Neste sentido a biografia representativa encaminha para compreender o indivíduo aquilo que tem de singular, mas por sintetizar várias vidas, enfim, por servir de passagens para marcos mais amplos o que leva historiadores/as a perceber que uma história de vida não caberia mais numa escrita numa perspectiva fixa, unitária e coerente, "Os indivíduos não podem mais ser enquadrados em esquemas conceituais definidos e em marcos teóricos pré-estabelecidos. Os vários aspectos de uma vida não são suscetíveis a uma narração linear, não se esgotam numa única representação, na ideia de uma identidade."[7]

Para Bourdieu a contradição da biografia está justamente em supor na escrita que a vida é um todo coerente e orientado, quando o enredo de uma vida não é uma trajetória retilínea, e a isso ele atribui o termo 'ilusão biográfica'. A própria fala do entrevistado remonta um discurso coeso ao buscar uma ideia

6 DEL PRIORE, Mary. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. In: **Revista Topoi**, vol. 10, nº 19, jul. – dez. 2009, p. 09.

7 AVELAR, Alexandre de Sá. A biografia como escrita da história: possibilidades, limites e tensões. In: **Revista Dimensões**, vol. 24, 2010, p. 162.

ISBN: 978-85-61702-41-0

de projeto de vida original quando, por exemplo, usa expressões como 'desde sempre', 'desde então', 'desde pequeno' que para Bourdieu são evocados tanto por quem narra quanto por quem interroga.[8]

O primeiro contato com as entrevistadas se deu por meio de indicações de pessoas conhecidas que tiveram acesso ao tema que seria discutido e que conheciam mulheres dentro do perfil da pesquisa, das quatro entrevistadas aqui destacadas apenas uma pessoa foi indicação de um funcionário da Universidade Federal do Maranhão que respondeu a um apelo pessoal para auxílio na pesquisa. Ao contatá-las não houve empecilhos ou negações para realização das entrevistas, mas cada uma abriu seu espaço e sua memória de forma muito específica.

A primeira entrevistada foi Rubenice Amaral, em maio de 2014, após dois contatos iniciais presenciais e outras informações veiculadas via e-mail, conseguimos conversar, apesar da muita simpatia e suposta compreensão da importância de seu relato para a pesquisa Rubenice não se mostrou muito aberta ao papel de interlocutora. Dessa forma, alguns pontos do nosso contato para a pesquisa chamam a atenção: primeiro ela solicitou uma leitura prévia das questões a serem feitas, isso já demonstrou cuidado tanto com o que seria perguntado, como com as possíveis formulações de respostas; quando questionada sobre o melhor local para fazer a entrevista a mesma escolheu seu ambiente de trabalho, fechando possibilidades para uma relação mais pessoal, sendo que a segunda conversa com ela também ocorreu em seu trabalho, em um breve horário de intervalo, nas dependências do prédio de Odontologia da Universidade Federal do Maranhão, onde ainda é docente. Uma mulher de fala bem organizada e compassada, muito observadora dos meus atos e da forma com as perguntas eram conduzidas, voz firme e palavras detalhadamente escolhidas, usou muito sua referência cristã para responder as questões e ficou muito intrigada quando questionada sobre matrimônio, achou a pergunta muito íntima e se recusou a respondê-la. Nosso contato inicial foi muito simpático, mas mantendo certa distância, prontamente aceitou a entrevista mas quis ler as perguntas antes de nos encontrarmos, o que resultou, acredito eu em possíveis formulações das respostas ou alguma forma de reflexão do que responderia, isso por si só já dá uma conotação diferenciada para a entrevista realizada com ela.

8 BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. FGV Editora, 1996.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A segunda entrevistada foi Suely Cantanhede, nosso contato se deu a partir de uma amiga que sabendo da pesquisa e objetivos da mesma lembrou que seu pai e que a mãe de outra amiga tinham cursado Farmácia em fins da década de 60. Suely aceitou a entrevista com prontidão e após o contato inicial fui recepcionada em sua casa de forma muito cortês, mas ainda tímida, essa timidez foi demonstrada durante toda a conversa com expressões e voz muito baixa, nosso primeiro encontro se deu em junho de 2014.

Na sequência a outra entrevistada foi Geusa Felipa, também do curso de Farmácia, que cursou no início da década de 1970 e foi indicada por um dos entrevistados, que inclusive intermediou o contato inicial explicando aspectos gerais da pesquisa após ele mesmo ter sido entrevistado. Geusa cedeu sua entrevista em setembro de 2014 abrindo as portas de sua residência e me recebendo num local de grande intimidade na casa, a sala de jantar, essa informação simbólica casou bem com o tipo de entrevista cedida por ela, muito intimista e muito falante, foi a única das quatro entrevistadas aqui analisadas que eu quase não precisei fazer perguntas pois ela acabou desenvolvendo uma fala muito extensa e detalhista, mas que acabaram por contemplar algumas das questões previamente preparadas, a maioria das outras perguntas que surgiram foram em cima da narrativa destrinchada por ela. Mulher de fala bem meiga, tão meiga que chega a falhar em momentos de maior emoção, sua entrevista foi marcada por leves batidas que dava na mesa toda vez que se referia a alguma memória que me parecia emocioná-la. Apresentou também um álbum contendo diversas fotos de sua experiência na universidade, congressos, viagens, participação em projetos e também da formatura.

E a quarta entrevistada foi Maria das Dores Pinheiro, minha entrevistada mais velha e um grande desafio pois ela tem uma forma muito sutil de conduzir o assunto que deseja lembrar ou esquecer, conduzindo os assuntos de suas respostas para pontos muitas vezes distante daquilo que foi perguntado. Tem necessidade constante de que a pergunta seja repetida pois faz variações nos assuntos e esquece o que lhe foi questionado. Nosso contato inicial se deu por intermédio de uma pessoa conhecida em comum, assim que soube da possibilidade da entrevista ela prontamente aceitou, realizando-a em julho de 2015. Quando se refere à infância e alguns temas mesmo da vida estudantil ela acaba sendo meio superficial e busca palavras chave para qualificar estas experiências. Seu estilo de narrativa foi mais conciso e na tentativa de que contasse mais de sua memória muitas perguntas foram feitas para além das pertencentes ao questionário previamente levado. Também fui recebida em sua casa, mais

ISBN: 978-85-61702-41-0

precisamente na sala, quando me recebeu demonstrou que teve preocupação com a entrevista separando uma série de materiais de sua vida acadêmica e profissional para me apresentar, inclusive uma imagem que pareceu lhe dar muito orgulho, seu único registro fotográfico com a beca de colação de grau, ou "foto vestida de doutora" como ela se referiu. Durante quase toda a entrevista fomos acompanhada por sua neta adolescente que ouvia a tudo com picos entre curiosidade e desatenção, tirando por duas vezes a atenção de Maria das Dores e nos fazendo voltar ao ponto inicial da pergunta.

Quando questionadas sobre sua infância as quatro entrevistadas seguiram um caminho de narrativa muito próximo ao tentar mostrar com veemência uma imagética tranquila de suas experiências familiares com lembranças gerais destacando a sensação de prazer, paz e segurança que sentiam em suas localidades de origem. As quatro se deslocaram de cidades do interior do estado para a capital, mas descrevem que por lá é que viveram seus melhores tempos. Essa imagem tão positiva, e até mesmo caricata da infância e família, pode estar associada à busca de uma identidade, da noção de pertencimento à pessoas ou mesmo ao local, afinal a saída da terra natal para estudar, como todas fizeram, promoveu uma ruptura com a experiência inicial de família, escola, socialização, e etc. e talvez a distância desse passado e da cidade de vivência faça com que pareça algo mais moldado por uma imagem estanque de benevolências e positividades associadas.

Sobre as imagens despertadas a partir da vivência com a terra natal e todo despertar que ela proporciona, destaca-se Gaston Bachelard ao observar o humano em sua tendência pelas ideias e pelas imagens, onde existe um caráter criativo. Na obra "A água e os sonhos" Bachelard destaca que o indivíduo é a soma de suas impressões singulares mais do que as impressões gerais e que o familiar proporciona símbolos raros e peculiares, cita sua própria relação com sua terra natal, ao lembrar de todas as sensações que um pequeno vale e água corrente são capazes de lhe proporcionar.

> Mas a terra natal é menos uma extensão que uma matéria; é um granito ou uma terra, um vento ou uma seca, uma água ou uma luz. É nela que materializamos os nossos devaneios; é por ela que nosso sonho adquire sua exata substância [...]. Sonhando perto do rio, consagrei minha imaginação à água, à água verde e clara, à água que enverdece os prados. Não posso sentar perto de um riacho sem cair num devaneio profundo, sem rever a minha ventura... Não

ISBN: 978-85-61702-41-0

> é preciso que seja o riacho da nossa casa, a água da nossa casa. A água anônima sabe todos os segredos. A mesma lembrança sai de todas as fontes. [9]

Dessa forma ele destaca o poder que a experiência do passado tem em constantes sensações quando evocadas, no caso citado por ele, pela água. As entrevistadas também despontam com toda uma formação de imagens da realidade ou mesmo imagens que ultrapassem a realidade que vivenciaram em suas infâncias.

Para Geusa a sua infância é lembrada por uma casa cheia de irmãos/as e sobrinhos/as (pois quando nasceu, sua irmã mais velha já tinha 18 anos e se aventurava em um casamento) e também cercada pelas dificuldades financeiras de manter a todos com o mínimo necessário.

Os discursos em torno da infância são em geral romantizados, como fez Rubenice ao destacar um relato muito bem arrumado de uma típica vida de interior, com sítio, arvores frutíferas e frondosas e um rio, maximizando a importância desses elementos na sua experiência. Acerca dos aspectos gerais da infância a entrevista de Maria das Dores teve marca a generalização das respostas, quando questionada sobre sua infância ela resume com palavras como “maravilhosa”, “boa”, “foi aquela coisa boa” e acabou por não aprofundar, aspectos peculiares de sua vivência, também usa a compreensão social dos estereótipos de ser criada por avó e usa isso para definir a infância sem ter que dar maiores explicações, como se bastasse para que entendesse que categoria de criança ela foi e que tipo de infância teve.

Ainda ligadas às memórias de suas vivências iniciais as entrevistadas destacaram a figura paterna como peça fundamental na escolarização, porém com suas especificações, para Geusa a importância de seu pai estava na busca pela profissionalização e sensibilidade de que os estudos não poderiam ser parados, buscando arranjos para que os filhos estudassem mesmo que séries repetidas só para afastar o temor da vadiagem. Mas foi a mãe que se responsabilizou pelo ensino das primeiras letras a todos/as os/ filhos/as afim de prepara-los/as para com sete anos entrarem na escola regular já sabendo ler e escrever, o que era uma prática muito comum.

9 BACHELARD, Gaston. A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo, Martins Fontes, 1997, p. 09.

ISBN: 978-85-61702-41-0

> [...] aí veio uma lembrança que era uma tristeza quando eu via terminar o primário e sem perspectiva de ir pra frente, mas o que que nós vamos fazer? Ai o meu pai conversava muito: " - Olha eu gostaria muito que vocês avançassem porque eu acredito que a única coisa que fica pra um filho é o que a gente pode passar pra vocês em valores de famílias e também a escola no ensino, na aprendizagem e a gente tá vendo que em Penalva [sua cidade natal] não tem continuação, mas eu vou falar com a sua professora que você tá muito jovem, com 11 anos". (Geusa, São Luís, setembro de 2014)

Para Suely o papel do pai foi muito mais ativo no sentido de realizar intensamente o trabalho de alfabetizador de todos os filhos:

> "Meu pai, ele que alfabetizou a gente, mesmo batendo, puxando a orelha, castigando, mas ele que fazia, porque ele chegava da oficina, embora tarde às vezes ele chegava nove, dez horas aí ele pegava todo mundo com a cartilha de ABC velha, levava todo mundo pra mesa, ele que alfabetizou todo mundo, quer dizer a tabuada e alfabetização foi meu pai, esse daí foi quem iniciou todo processo educativo da gente". (Suely, São Luís, junho de 2014)

O pai se tornou um exemplo e influenciou de tal modo o irmão mais velho que este retomou os passos do pai e fez algo parecido, ensinando questões e matérias e voltadas para o exame vestibular e que não eram contempladas nas escolas públicas que estudavam.

Para Maria das Dores a importância do pai já se configurava na recepção e moradia que este tinha na capital, possibilitando o estudo da jovem e autorizando que a mesma estudasse em uma escola mista, contrariando o desejo da mãe. Ela tem recordações de momentos de estudos dos dois juntos e de influência pela gosto da matemática e palavras cruzadas. Define como um homem muito inteligente que sempre a incentivou a estudar.

As mães das entrevistadas quase todas eram donas de casa, apenas a mãe de Rubenice era professora leiga, com formação apenas de ensino primário, tendo estudado depois que a família veio da cidade de Morros para São Luís e após todos os 17 filhos estarem adultos e com formação encaminhada ela prestou vestibular para biblioteconomia, sendo aprovada, conseguiu concluir e

ISBN: 978-85-61702-41-0

ainda obtendo posteriormente aprovação em concurso público para exercício da profissão.

Suas principais influências nos primeiros passos do estudo foram masculinas, sobretudo porque estes homens tinham vivências diversas ao circularem pelos espaço públicos e profissões que também possibilitavam isso, diferentemente das mães, tias e avós que ainda eram referências domésticas. O irmão de Suely, que tanto a influenciou para a entrada na Universidade, era engenheiro e antes disso já tinha um cargo de administrativo no âmbito federal, já vivia no meio acadêmico; o pai de Maria das Dores era marítimo, teve experiência em diversos lugares do mundo, falava outras línguas, conhecia muitas realidades e vivia numa dinâmica entre os locais que passava e sua casa; o pai de Rubenice era carpinteiro e usou a facilidade de uma profissão autônoma para se mudar de cidade no momento em que a escolaridade de seus filhos exigiu e o pai de Geusa era Oficial de Justiça, e possibilitou duas de suas filhas atuassem no meio profissional do Direito, onde a mais velha se tornou escrivã e Geusa vivenciou o trabalho num cartório, a seu pedido e com apenas onze anos.

Outro entrave na vida acadêmica das entrevistadas se dava por conta dos espaços da nascimento, todas nasceram em cidades distantes da capital e enfrentaram os desafios de sair da casa ainda muito jovens para prosseguir ir além do primário. Esses desafios eram de várias ordens: financeiros, de logística, de ausência de alguém na capital para receber quem iria estudar e etc., para se deslocarem em busca de oportunidade de estudo era preciso, primeiramente, não estar sozinhas, essas moças precisavam de companhia na empreitada.

Para Geusa a cidade natal só oferecia até o primário e nenhuma outra possibilidade de estudar existia em cidades próximas, depois de repetir um ano as séries finais do primário e trabalhar por quatro anos num cartório, apenas para não ficar desocupada, ela foi amparada por uma jovem professora habitante da cidade vizinha, Viana/MA, onde o ginásio seria inaugurado, chegando lá somente pôde ficar com a professora por um ano pois esta se casou, engravidou e no processo veio a óbito. Mais uma vez a problemática da continuidade aos estudos se avolumou, a solução encontrada veio na credulidade da família para a maturidade da mesma, já com 16 anos, que passou a morar em um pensionato a fim de cursar todo ginásio e início da Escola Normal, até que seus irmãos e sobrinhos memores também chegassem em idade escolar para o ginásio, quando saiu do pensionato para morar com estes irmãos e sobrinhos em uma casa que a família adquiriu na cidade de Viana.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Ainda sobre as dificuldades para dar sequência aos estudos, Maria das Dores lembra como, na década de 1950, o acesso das cidades do continente para a capital eram precários, primeiro por conta de ausência completa de estradas de rodagens adequadas e de veículos seguros para a viagem. Ela recorda com muita veemência como caminhões eram desconfortáveis, a viagem demorada e exigia um planejamento bem anterior para que as moças não viajassem em pau de arara, mas na boleia do caminhão, quando as possibilidades por terra eram mais precárias, ela relata as viagens por rio, que eram perigosas.

> a dificuldade foi muito grande pra continuar os estudos aqui, por que naquela época não tinha estrada de rodarem, você pra vim tinha que falar primeiro com o dono do caminhão pra ele deixar uma vaga na buléia(sic), pra você poder vir ou então você vinha de lancha que vinha pelo rio Mearim passando por Arari, Vitória pra chegar aqui em São Luís, era muito difícil só muita boa vontade, só bom querer mesmo, porque era difícil. Muito difícil você vir. Quando você viajava de caminhão, tinha lugar que você tinha que descer do carro porque o caminhão tinha que passar sozinho, viu? Aí foi quando a estrada melhorou, eu já não tava mais nessa época de vir pra cá, já tava aqui mesmo em São Luís, mas foi muito difícil vir pra cá. (Maria das Dores, São Luís, junho de 2015)

Já Rubenice lembra que ao completar seis anos seus pais decidem mudar de cidade de Morros/MA para buscar novas oportunidades educacionais aos filhos, até então ela era a caçula de cinco filhos e a saída se deu por conta da necessidade de atender aos estudos dos mais velhos. E Suely destaca os graves problemas financeiros para manutenção de todos os filhos e por isso nunca tiveram qualquer acesso às instituições privadas.

As entrevistadas tem uma visão sobre suas vidas que as faz se enxergarem como mulheres batalhadoras e que exerceram dedicação extrema à educação, viam na educação a possibilidade de melhorar suas vidas. Se apontam como melhores alunas da turma, como as que conseguiam as notas mais altas desde o primário até o ensino superior e como mulheres admiradas por enfrentarem as dificuldades para estudar.

Das quatro entrevistas realizadas foi possível observar que nos discursos destas mulheres havia sempre a necessidade de se colocar numa posição de destaque em todas as ações que desempenharam, tanto na vivência estudantil,

ISBN: 978-85-61702-41-0

acadêmica, profissional e mesmo no que tange suas qualidades pessoais. Notamos nestas formas de contar a própria história de vida que essas mulheres precisam evidenciar suas qualidades pessoais, profissionais e intelectuais como estratégia de afirmação de suas capacidades, levantando seu moral diante de uma sociedade que as colocou em observação por diversas vezes. Citam, com orgulho, o que conquistaram por via própria, de terem se tornado acadêmicas e exercido suas profissões e de terem conquistado bens. Formulam um discurso em que são protagonistas da própria história e conquistas por meio da educação.

Referências

AVELAR, Alexandre de Sá. A biografia como escrita da história: possibilidades, limites e tensões. In: **Revista Dimensões**, vol. 24, 2010.

BACHELARD, Gaston. A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. FGV Editora, 1996.

BRANDÃO, Ana Maria. Entre a vida vivida e a vida contada: a história de vida como material primário de investigação sociológica. In: **Revista Configurações**, nº 3, 2007.

DEL PRIORE, Mary. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. In: **Revista Topoi**, vol. 10, nº 19, jul. – dez. 2009.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

LALANDA, Piedade. Sobre a Metodologia Qualitativa na Pesquisa Sociológica. In: **Análise Social**, vol. XXXIII, 1998.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. In: Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan.jun/2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo, editora Unesp, 2006.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A PRÁTICA DOCENTE COMO ATRIBUTO FEMININO: UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Valdir Eneias de Melo[1]
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
melovaldir21@hotmail.com.

Resumo: O presente trabalho possibilita uma reflexão pedagógica de como a mulher saiu, aos poucos, de uma educação voltada para o cuidado do lar, e como foi timidamente inserida no processo de educação formal, que antes era atributo exclusivamente ao masculino, tanto como discente ou docente. Desde a colonização a mulher foi excluída do processo de educação formal sendo educadas apenas para serem boas mães, para a realização dos afazeres domésticos, ou seja, treinadas para serem boas esposas, obedientes ao marido, a igreja e ao estado, e cuidadora da boa moral dos/das filhos/as e exemplo de respeito para a sociedade. Esses fatores que excluíram a mulher da educação formal também serviram como álibi, para a inserção destas no processo educacional como professoras, visto que as mulheres professoras foram associadas à necessidade de cuidar das crianças, assim como cuidavam dos/das filhos/as. Essa associação ajudou a tornar a mulher presença majoritária e necessária na educação infantil e nas séries iniciais na atualidade. No período em que a mulher consegue espaço como professora, o professor começa, aos poucos, a ser desvinculado ou mesmo discriminado como docente na educação infantil e nas séries iniciais, por ser visto como "pouco amoroso" e por ter a mulher à condição de cuidar afetivamente das crianças. Desta forma, fica explicita a questão de gênero, que associa o homem quase a uma "selvageria" e a sexualidade desregrada e a mulher a uma afetividade natural e a sexualidade que as torna incapazes de "descuidar" das crianças educadas, fatos que podemos contestar.
Palavras-chave: Prática docente, gênero, educação.

1 Psicólogo, Professor, Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mestrando em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. melovaldir21@hotmail.com.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

O presente trabalho teve como objetivo realizar um estudo a respeito da educação da mulher e como o exercício do magistério se tornou uma profissão feminina, geralmente associada à questão da maternidade e a sensibilidade. Analisamos, também, os preconceitos enfrentados pelos homens ao exercerem a profissão de professor na educação infantil e nas séries iniciais.

Através de uma pesquisa bibliográfica e tomando como norte autoras como Louro (2008) e Ribeiro (2000) analisamos o surgimento das primeiras escolas no Brasil que emergiram sobre o domínio de ordens religiosas e nos territórios dos senhores de engenhos, sendo exclusivas para meninos da elite. Cabe ressaltar que mesmo pertencendo à elite as meninas brancas eram excluídas do âmbito escolar, no entanto, começaram aos poucos, a se transformarem em professoras ocupando lugares antes exclusivos aos homens. Por fim, analisamos como o homem na atualidade, sofre discriminações ao exercer a profissão de docente, bem como as dificuldades enfrentadas por eles.

Apontamentos históricos sobre a educação feminina no Brasil

A história da educação feminina no Brasil se confunde com a própria história da colonização brasileira, em uma sociedade de caráter escravocrata e predominantemente rural, na qual os coronéis controlavam as tramas políticas de sua área de influência, todos/as não tinham vez nem voz e as mulheres, como grande parcela da população, não tinham direitos a condições dignas de vida, como o direito a educação.

Como mencionamos, a única forma de educação reservada à mulher era aquela regrada pela família e pela igreja. Destacamos, mais uma vez, que a educação jesuíta tinha como intenção a formação da elite branca e masculina. A educação destinada à mulher era, basicamente, voltada a fazer trabalhos manuais, e suas leituras eram de livros religiosos (LOURO, 2008).

Louro (2008) no texto "Mulheres na sala de aula" que se constituí como um dos capítulos do livro "História das Mulheres no Brasil", organizado por Mary Del Priore, ressalta que:

> As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como a habilidades de mando dos criados e serviçais, também faziam parte da educação das moças, acrescidas de

ISBN: 978-85-61702-41-0

> elementos que pudessem torná-las não apenas uma companheira mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representa-lo socialmente. (...) Sua circulação em espaços públicos só deveria ser em situações especiais, notadamente ligadas às atividades da Igreja que, com suas missas, novenas e procissões, representavam uma das poucas formas de lazer para essas jovens (LOURO, 2008, p. 446).

A educação para as mulheres era dirigida exclusivamente para os afazeres domésticos, onde se ditava o comportamento "perfeito" para uma dama exemplar voltada para os cuidados com a casa, e com os/as filhos/as. Assim sendo, as mulheres não precisavam do conhecimento da leitura e da escrita, bastava saber cozer, bordar e ter bons modos para orientar como a casa e família deveriam se comportar. Assim,

> A educação era voltada em ensinar essas jovens a serem boas mães e boas esposas, a leitura só seria necessária para ler livrinhos da missa, receitas, e para fazer anotações sobre a casa, dessa forma não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações e conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisava ser em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações futuras (LOURO, 2008, p. 446).

Neste período, segundo Ribeiro (2000), a mulher era considerada um ser inferior. "O sexo feminino fazia parte do imbecilitus sexus, ou sexo imbecil. Uma característica a qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais" (RIBEIRO, 2000, p.79). A autora diz ainda, que era muito comum a utilização de um versinho, tanto pelos portugueses como pelos brasileiros, que dizia: "mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada" (RIBEIRO, 2000, p.79). Existia também, um abecedário moral que continha em cada letra o padrão de comportamento feminino socialmente desejado, que fora difundido na época, dedicado às mulheres que pretendiam aprender a ler, por exemplo: "a letra A significativa que a mulher deveria ser amiga de sua casa, H humilde a seu marido, M mansa, Q quieta, R regrada, S sizuda, entre outros" (RIBEIRO, 2000, p. 79-80). Portanto, era essa

ISBN: 978-85-61702-41-0

a mentalidade expressa nesse período em relação à instrução feminina. De acordo com Rosado (2010), o ensino da leitura e da escrita para as mulheres teve início nas casas de recolhimentos, (casa de reclusão para mulheres que, poderiam mais tarde, transformar em conventos, mas não eram estabelecidas canonicamente. Tratava-se de casas religiosas organizada como convento, mas sem obrigatoriedade do voto). Como mostra Ribeiro (2000), na segunda metade do século XVII, o ensino da leitura e da escrita, normalmente eram ministrados ao lado da música, do órgão e dos trabalhos domésticos. Não havia assim, um sistema formal de educação feminina, foi somente nos conventos que as mulheres passaram a ser educadas.

Durante o período monárquico, a educação diferenciava-se quanto ao papel social entre os gêneros. Nesse sentido,

> A educação durante a monarquia estava ligada ao desempenho dos papéis sociais. Enquanto a educação masculina era direcionada para o exercício da cidadania e das funções públicas, a educação feminina estava voltada para as funções familiares e para a maternidade. A sociedade era pensada a partir da célula familiar, e a vida social funcionava como uma ampliação da vida doméstica. No quadro das relações sociais patriarcais, aos homens cabia formar e dirigir os núcleos familiares através da procriação, sustentação e proteção; o lugar do homem era o de administrador dos espaços privados e públicos, do micro ao macro espaço sócio-político-econômico. Às mulheres cabia o papel de reprodutoras da linhagem das famílias e zeladoras do lar; o lugar da mulher era o de esposa e mãe no âmbito doméstico e familiar, e, de forma complementar, de dama da sociedade (ANDRADE, 1999, p. 140).

Os legisladores determinaram em 1827, que se estabelecessem “escolas de primeiras letras”, as chamadas “pedagogias”, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do império. Apesar das imposições legais, as escolas continuavam poucas, pois não era de muito interesse da população saber ler em uma sociedade em que a importância era dada ao trabalho braçal. Segundo Louro (2008), sempre havia escolas, certamente em maiores números para meninos; escolas fundadas por congregações de ordem religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos - professores para meninos e professoras para meninas.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Mesmo havendo uma lei de instrução pública a concepção de educação feminina continuava relacionando o aprendizado da mulher ao seu papel de esposa e mãe de família. Porém, temos que reconhecer que foi um avanço para a educação feminina, pois oficializava o ensino das primeiras letras para a mulher. Mas a justificativa de educar as mulheres vinha muito clara no texto da lei:

> As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas (DEL PRIORI, 1997, p. 447).

Louro (2008), no livro "Historia das mulheres no Brasil" de Mary Del Priore, no capitulo intitulado "mulheres na sala de aula", afirma que:

> Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas de matemática era geralmente complementada pelo aprendizado do piano e do francês, que na maior parte dos casos eram ministrado em sua casa por professoras particulares, ou em escola religiosas (LOURO, 2008, p. 446).

Mas mesmo havendo um ensino voltado à matemática e línguas, continua existindo um ensino voltado às prendas domésticas, como podemos observar no trecho que segue:

> As habilidades com as agulhas, os bordados as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando nos criados e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas companhia agradável para o marido, mas também, pode-lo representá-lo socialmente (LOURO, 2008, p. 446).

Em meados do século XIX, Nísia Floresta denuncia as condições de submissão em que vivia as mulheres no Brasil. Ressaltava que:

ISBN: 978-85-61702-41-0

> Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brando – emancipação da mulher-, nossa débil voz se levanta na capital do império de Santa Cruz clamando: Educai as mulheres! Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal!Onde esta a doação mais importante dessa civilização, deste liberalismo? (FLORESTA, 1989, p.96).

Inserção da figura feminina na prática docente

A prática docente foi iniciada pelos homens que se ocupavam das aulas régias e as mulheres eram necessárias somente para ensinar as classes de meninas nas escolas normais. Posteriormente, de forma surpreendente, as escolas estavam formando mais mulheres do que homens, e é neste momento que a profissão docente se configura, ou seja, o magistério transforma-se em trabalho de mulher.

O desaparecimento dos homens das salas de aulas deu origem a feminilização do magistério. Nesse processo alguns/mas pensadores/as começaram a considerar uma semelhança "natural" da mulher com o ensino, sendo adequado confia-la a educação escolar das crianças, e logo uma má e irrefletida representação foi designada a mulher. Como ressalta Louro (2008) se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a extensão da maternidade, e ainda acrescenta que - o argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele procuraria aquelas que tivessem "vocação".

Fato curioso, a este respeito, nos informa Hilsdorf (1998) sobre a contratação da primeira professora da província de São Paulo, Benedita da Trindade e Lado de Cristo. Passou no concurso estipulado pela legislação vigente, foi verificado se vivia com "honestidade e bom comportamento público", recebeu a provisão régia para assumir em 29 de abril de 1828, e, para espanto de todos/as, não ensinava prendas domésticas às meninas em suas aulas. Foi interpelada pelas autoridades, mas continuou até aposentar-se sem preparar as meninas para os afazeres domésticos.

O processo de inserção da mulher na profissão docente ocorre basicamente por ter sido uma profissão que primeiro abriu espaço para as mulheres sem que fossem reprovadas pela sociedade e, também, pela profissão ser associada com

ISBN: 978-85-61702-41-0

a maternidade "as mulheres foram de curta forma impelidas para ele em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade" (COSTA, 1995, p. 160). Considerava-se que se a mulher pode e deve cuidar bem de seus/as filhos/as, também poderá educar outros "filhos/as" para a Nação. A sala de aula seria uma extensão do compromisso da mulher com a sociedade.

No entanto, a prática docente feminina teve apoio através das Reformas Pombalinas, que permitiram a abertura das escolas regias para o público feminino, entretanto, apresentaram regras que afirmavam que as professoras só poderiam ministrar aulas a meninas e professores a meninos e nunca meninos e meninas estariam juntos/as em sala de aula. Essa reforma não significou a aceitação da mulher na prática docente, mas ouve sucesso nesta tentativa, pois, além da escola pública, há indícios igualmente de ensinos particulares em que ministravam em suas casas os mais diversos cursos destinados à clientela feminina, de todo o tipo como: costura, bordados, flores, rendas, bolos, enfeites etc... (SILVA, 1974).

O aumento da procura, por escolas, pelas meninas, fez surgir às escolas mistas. A solução para suprir a carência de professores homens foi contratar mulheres para a docência. Porém, essas mulheres tinham que ter "bom comportamento" aprovado pelo padre e permitido pela família. Assim,

> Buscava-se cercar de salvaguardas a sexualidade dos meninos e das professoras. E para isso se lançaria mão de múltiplos recursos e dispositivos. De muitos e variados modos - através de proibições, de arranjos arquitetônicos, da distribuição dos sujeitos, dos símbolos, das normas- tratava-se do sexo no espaço da escola. Os responsáveis e autoridade mantinham-se "num estado de alerta perpetuo" (FOUCAULT, 1988, p.30).

Essas escolas mistas possibilitaram que meninos sentassem perto de meninas. Segundo Berger (1984) foi à fundação de escolas protestantes, especialmente metodistas e presbiterianas, que quebrou o monopólio religioso do catolicismo. Tais escolas pela primeira vez na história do Brasil reuniram sob o mesmo teto alunos/as de ambos os sexos. Começaram a ocorrer, também, aulas ministradas por professores e professoras.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Homem e prática docente: realidade possível

O trabalho docente vem sendo exercido no Brasil predominantemente por mulheres e essa característica se apresenta mais acentuada quando nos referimos à docência dedicada à pequena infância (BRUSCHINI; AMADO, 1988), e não há como negar que os homens ao exercerem a prática docente em turmas formadas por crianças geram "estranheza". A presença deles, em espaço de educação e cuidado de crianças pequenas é visto como algo fora do lugar, e se possível, deve ser evitada. Assim fica claro que a questão de gênero é predominante na profissão docente. Pelo senso comum, a docência no âmbito da educação infantil, é uma profissão inapropriada para homens. Ainda são poucos os estudos sobre os impactos da presença de homens na educação infantil. No entanto, autores/as como Carvalho (1999); Cardoso (2004); Sayão (2005); Silva (2006) apontam a existência de estranhamentos quanto à presença de docentes do sexo masculino nessa etapa da educação. Como bem destaca Sayão (2005) são evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. Os cuidados com o corpo foram atributos designado às mulheres. A proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas, questionamentos, estigmas e preconceitos.

Rabelo (2013, p. 909), reforça que: "o professor homem torna-se um corpo estranho nas séries iniciais do ensino fundamental", o que não se apresenta de forma distinta na educação infantil, pois "a chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo" (SAYÃO, 2005, p. 66). O masculino nesse contexto, ao exercer uma profissão considerada feminina, personifica o conflito da expectativa social, além de indicar as "exceções aos padrões de gênero ou tentativas de reafirmação de sua masculinidade" (RABELO, 2013, p. 911).

Percebe-se que há pouca procura, de homens, pelos cursos ligados a educação infantil, como, por exemplo, pedagogia, essa falta de alunos nesses cursos, geram poucos profissionais masculinos nas escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Os poucos que existem, geralmente estão em disciplinas como matemática, informática química e física, e não estão em séries iniciais. Nesse sentido, Ferreira (2008) evidencia que:

ISBN: 978-85-61702-41-0

> Quantos colegas de sexo masculino você tem dando aulas em séries do ensino fundamental? Essa pergunta foi colocada numa matéria na Revista Nova Escola em junho de 2005 (edição 183-jun/2005) Com o titulo: O papel positivo do homem na educação das crianças. A matéria chamava atenção para a importância do homem no desenvolvimento das crianças na escola. "A resposta para essa pergunta geralmente é" um ou dois, que ensinam educação física ou língua estrangeira"
> (FERREIRA, 2008, p.14).

Ao refletirmos a respeito da docência na educação infantil e nas séries iniciais, vários dos aspectos apontados por Saparolli (1998), como os baixos salários, as condições inadequadas de emprego e o baixo status da profissão, se estendem tanto a homens quanto a mulheres, considerando em uma perspectiva de equidade (de direitos) de gênero nas profissões. No entanto, alguns aspectos referem-se especificamente à questão da masculinidade, tais como os "mitos" a respeito desse conceito, a predominância de mulheres na profissão e as preocupações que partem do ponto de vista de que o homem seria um potencial abusador.

De acordo com Campos (1991, p. 55), a sensualidade "impregna a interação adulto-criança pequena, provinda tanto do contato corpo-a-corpo quanto da importância que assumem indicadores sensoriais: odores, temperaturas, sons etc.". No entanto, a presença de tal desejo é mais aceita na interação mulher-criança que no homem-criança. Campos (1991) considera que é como se a maternidade efetiva ou potencial de qualquer mulher impedisse, ou bloqueasse, a erotização de suas interações com a criança. As imagens de inocência e pureza ligadas à maternidade não parecem extensivas à paternidade. Quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade. Outro fator que é desfavorável ao professor e abordado por Rabelo (2013, p. 916) o qual refere que os professores são assinalados pelo preconceito, quando demonstram "características femininas e são considerados homossexuais (logo, maus exemplos que não podem dar aulas para crianças)" e quando se questiona sua capacidade, por apresentarem "características masculinas (que não são boas para o ofício)" (RABELO, 2013, p.916).

Outro aspecto relacionado à docência masculina é a observação de que, na maior parte da literatura da área da educação e do material didático-pedagógico,

ISBN: 978-85-61702-41-0

é predominante a utilização do termo "professora", ao invés de termo que contemplasse ambos os gêneros (professor/a). Campos (1994, p. 33), em produção dedicada à temática do educar/cuidar, justifica a nomenclatura apresentada: "as professoras - pois são quase todas mulheres". Este é apenas um dos inúmeros exemplos nos quais a utilização apresenta-se como tendenciosa e não abrange os diferentes atores sociais (RABELO, 2013).

Discriminação sofrida pelo homem no exercício da prática docente

Independentemente de questão de gênero, o professor sofre muitas discriminações, sejam elas pelos baixos salários, ou pelas leis que pouco o defende. Tudo isso gera uma desvalorização profissional frente à sociedade. O "ser homem professor nas series iniciais" sofre com a questão de gênero, pois se é fortão não serve para cuidar de criança e se têm características ditas femininas, ele não é adequado à docência do ensino na educação infantil e nas séries iniciais, e ambos podem ser associados à pedofilia. Essas posturas e práticas preconceituosas são resultados de uma cultura de valores que faz uma relação distorcida entre gênero e sexo biológico definindo conceitos estereotipados a partir das diferenças sexuais.

Outra questão que deve ser abordada é quanto ao salário, quando sempre se ouve a pergunta: Um ofício que paga tão pouco é para chefe de família? Tudo isso perpassa por uma representação social, em que chefes de família devem ganhar o suficiente para sustentar sua família, e isso seria inatingível com o salário de/as professores/as. Também se imagina que o salário do homem deve ser superior ao da mulher, e no Brasil, paga-se tão pouco, aos/as professores/as. Nessas problemáticas apresenta-se a questão de gênero, já que mulher também sustenta casa e família.

Pincinato (2004) descreve que entre as décadas de 1950 e 1980, os homens no magistério paulista enfrentaram dificuldades porque a ocupação recebeu significados femininos, por não ser valorizado socialmente, oferecer remuneração baixa e haver o preconceito de que quem nela ingressa não teve competência para desempenhar outras atividades de maior prestígio. O autor afirma, ainda, que tais representações se confrontam, deste modo, com o conjunto de atitudes geralmente atribuídas aos homens, como ser poderoso, corajoso e obter sucesso e reconhecimento.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Considerações finais

Podemos observar que o caminho que a mulher percorreu no processo pedagógico foi cheio de preconceitos e limitações, no entanto, a mulher conseguiu seu lugar no espaço através de sua resistência e luta. Percebemos, também, a reviravolta histórica pelo qual passou os figurantes na educação no Brasil que antes era "profissão de homem" e hoje é considerada "profissão de mulher", mesmo que erradamente exista essa concepção. O que nos ficou claro é que a prática pedagógica não é uma questão de gênero e sim uma questão de amor e dedicação em uma relação que deve ser bem estabelecida entre os discentes e docentes, em qualquer etapa do aprendizado. Finalizamos esse trabalho com a certeza de que as questões de gênero são debatidas constantemente na educação e nos movimentos sociais, porém, há necessidade de mais estudos a respeito do tema. No entanto, acreditamos que nossa pesquisa alcançou o objetivo proposto e abriu reflexões para novas discussões.

Referências

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. **Colégio Pedro II –** um lugar de memória. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 64, p.04-13, 1988.

CAMPOS, Maria M.; GROSBAUM, Marta; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. **Cadernos CEDES,** n. 9, p. 39-66, 1991.

CARDOSO, Frederico Assis**. A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?** 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Estudos Feministas,** Rio de Janeiro, v. 6, n.2, 1999.

ISBN: 978-85-61702-41-0

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. – Porto alegre: Sulina, 1995.

DEL PRIORI, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FERREIRA. Jose Luiz. **Homens ensinando crianças:** continuidades e descontinuidades das relações de gêneros na Escola Rural. Joao Pessoa: UFPB, 2008.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das Mulheres e injustiça dos Homens**. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula.** In: DEL PRIORE, Mary. (org). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2008.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-58). In: **Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1970.** II vol. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998.p. 521-528.

PINCINATO, Daiane Antunes Vieira. História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no Estado de São Paulo (1950-1980). In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos.** Rio de Janeiro: AnPED, 2004.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, 2013. Disponível em: <http: http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/73044>. Acesso em: 10 nov. 2014.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda.Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive(Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil.** 2. ed.Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 79-94.

ISBN: 978-85-61702-41-0

SAYÃO, Déborah. **Relações de gênero e trabalho docente infantil**: **um estudo de professores em creche**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Transmissão, conservação e fusão cultural** no Rio de Janeiro (1808-1821). **Revista de História (USP)**, vol. XLVII, n. 97, p.154-159, jan./ mar. 1974.

ISBN: 978-85-61702-41-0

EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE COMO PRÁTICA DE EMPODERAMENTO FEMININO

Vanessa Nascimento Machado
Universidade do Estado da Bahia/
machado.vanessa@yahoo.com.br

Resumo: Trata-se de uma pesquisa-ação que tem por finalidade realizar grupos de oficinas educativas voltadas para a educação sexual de mulheres do município de Alagoinhas-BA, que frequentam consultório de enfermagem em sexualidade humana e aceitarem em participar das mesmas. Acredita-se que as oficinas permitirão identificar os saberes e práticas das mulheres em relação as suas sexualidades, além de contribuir para que adquiram conhecimento. Para Além disso, é de extrema relevância que façam durante as oficinas uma reflexão crítica sobre educação sexual, abrindo espaço para discutir sobre a sexualidade feminina, melhorando sua autoestima como mulher e sua vivência sexual com seu companheiro/a, concretizando a educação sexual como uma etapa importante para o empoderamento e emancipação feminina. A educação sexual passa a se constituir um elemento significativo de mudança e progresso, uma tentativa de pôr ao alcance das pessoas condições para que possam usufruir e conviver com a própria sexualidade e com a de seus semelhantes, numa forma consciente, moderada e respeitosa. A realização de um trabalho, voltado para essa linha de pensamento, pode proporcionar as mulheres discernimento no que tange a questão da promoção da saúde e conhecimento sobre seus valores e suas crenças.
Palavras chaves: Educação, gênero, sexualidade, empoderamento.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

Este trabalho é parte dos estudos de Mestrado em Crítica Cultural – UNEB, Campus II, Alagoinhas BA. Tem por finalidade, desenvolver práticas educativas com mulheres que frequentam um consultório de enfermagem em sexualidade humana no referido município e aceitarem em participar das mesmas.

A contemporaneidade é marcada pela presença da mulher na política, no mercado de trabalho, com independência financeira, fazendo uso de dispositivos, com novos modelos de família, com divisão de tarefas domiciliares entre homens e mulheres; além de demonstrarem preocupação com a temática sexualidade, se organizam, discutem e provocam mudanças em sua prática, Santos (2008).

Sendo assim, é nesta realidade que se encontram as mulheres de hoje, seja ela uma "dona de casa", ou uma profissional atuante no mercado de trabalho. Acredita-se que as mulheres que compõem a população de Alagoinhas BA que frequentam o referido espaço de sexualidade humana, compactuam com esta realidade da área, econômica, política e social, estando engajadas em práticas consideradas dos tempos atuais como o uso de internet, por exemplo, facilitando a comunicação e o conhecimento.

Indaga-me sobre o campo sexual. Houve avanço como nas demais áreas? As mulheres tem liberdade para expressar e exercer sua sexualidade? Estão preparadas para vivenciá-la de forma plena e prazerosa? Elas discutem o assunto? Em que ambiente é discutido?

É a partir deste contexto que este trabalho será desenvolvido tendo como problemática central: As práticas educativas voltadas para a educação sexual de mulheres contribuem para o processo de empoderamento e emancipação feminina?

Como objetivos temos:

- Analisar se a prática educativa, voltada para a educação sexual, pode contribuir para o processo de empoderamento e de emancipação feminina;
- Compreender o conhecimento que as mulheres têm sobre sexualidade e como foi adquirido,
- Conhecer de que forma essas mulheres vivenciam sua sexualidade com liberdade de expressão e escolha, e como se relacionam com a busca do prazer.

ISBN: 978-85-61702-41-0

O interesse pelos estudos na área de sexualidades surgiu ainda enquanto acadêmica de enfermagem, onde se adquiriu os primeiros conhecimentos em educação sexual em projeto de pesquisa; mais tarde como enfermeira do Programa Saúde da Família e como Orientadora Sexual atendendo em consultório.

As distorções e dificuldades sentidas ao tratar assuntos pertinentes à área sexual podem estar ligados à enorme carga afetiva que a sexualidade tem para as pessoas, à falta de conhecimentos, ou até mesmo as atitudes negativas que acompanham tradicionalmente o tema.

Percebe-se que muitas mulheres educadas em um ambiente de repressão no que diz respeito às manifestações sexuais, preferem não tocar no assunto. Isto concretiza-se a partir das relações estabelecidas em nosso meio, consequência de uma cultura burguesa, capitalista e patriarcal que apesar dos avanços do tempo e da tecnologia, continuam fortemente sendo reproduzidas, além de demonstrar as relações de poder.

Acredita-se que este trabalho será de muita importância para profissionais de diversas áreas, pois irá contribuir na aquisição de novos conhecimentos na área da educação sexual feminina. Somar-se ao conhecimento produzido no que se refere ao empoderamento feminino e abrirá espaços para novos trabalhos na temática. Contribuirá principalmente para as mulheres que estarão adquirindo conhecimento e fazendo durante as oficinas uma reflexão crítica sobre educação sexual, abrindo espaço para discutir sobre a sexualidade feminina, melhorando sua auto-estima como mulher e sua vivência sexual com seu companheiro/a, concretizando a educação sexual como uma etapa importante para o empoderamento da mulher.

Metodologia

O trabalho se desenvolverá através da pesquisa-ação do tipo participativa que em uma perspectiva crítica, favorece a autonomia dos educandos e pode servir de base para um processo de auto formação de diferentes categorias profissionais, inclusive da área de saúde. THIOLLENT (2006)

A pesquisa-ação por ser concebida e realizada em estreita associação com uma ação no qual o pesquisador e os participantes representativos da situação estarão envolvidos de modo cooperativo e participativo, o que certamente recai em uma abordagem qualitativa. Para tal, se utilizará como sujeito e cenário respectivamente, mulheres do Município de Alagoinhas-BA que frequentam o

ISBN: 978-85-61702-41-0

consultório de enfermagem em sexualidade humana e aceitarem participar do estudo. De acordo com Thiollent (2006), a pesquisa-ação participativa deve ser considerada um campo da tecnologia educacional. A pesquisa-ação como método tem sido aplicada à educação, especialmente, na educação de jovens e adultos. Com a pesquisa-ação estaremos firmando o compromisso social e ideológico entre os quais se destaca o compromisso do tipo "reformador" e "participativo". Pretendendo-se aumentar assim os conhecimentos do pesquisador e o nível de consciência do grupo considerado. Para Thiollent (2006) "Muitos partidários restringem a concepção e o uso da pesquisa-ação a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominantes. Nesse caso, a pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares".

A pesquisa se desenvolverá em duas etapas assim denominadas:

- Trabalho de Campo (fase exploratória, de pesquisa e de ação). Realização de grupos operativos de "oficinas de educação sexual" tendo como atores mulheres do município de Alagoinhas que frequentam o consultório de sexualidade humana e aceitarem participar. As oficinas devem ocorrer de forma contínua e sistematizada, oportunizando a observação participante e aplicação de questionários/entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas que serão aplicadas nos momentos: Inicial, para identificação dos atores envolvidos, identificar o nível sócio cultural e econômico, conhecer o nível de interesse dos mesmos e o nível de consciência sobre o assunto. Intermediário, possibilitando examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação. Conclusivo, permitindo realizar uma avaliação e conclusão do processo de investigação.
- Sistematização dos resultados e discussão (fase de avaliação). Esta etapa visa sistematizar as informações e publicizar os resultados da pesquisa para possibilitar uma reflexão do trabalho desenvolvido no grupo de mulheres e, ainda, um retorno imediato junto às mulheres participantes das oficinas de educação sexual. O projeto tem como objetivo principal analisar se a prática educativa, voltada para a educação sexual, pode contribuir para o processo de empoderamento e de emancipação feminina; compreender o conhecimento que as mulheres têm sobre sexualidade e como foi adquirido; e conhecer de que forma essas mulheres vivenciam sua sexualidade com liberdade de expressão e escolha, e como se relacionam com a busca do prazer.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Desenvolvimento

As práticas educativas são momentos de aprendizagens que reproduzem ou descontroem estereótipos de gênero. Nessa perspectiva toda educação deve ter como objetivo a formação do indivíduo, necessitando ser conscientizadora e libertadora, geradora de equilíbrio pessoal e propiciadora do real desenvolvimento em todas as suas potencialidades. A educação sexual passa a se constituir um elemento significativo de mudança e progresso; uma tentativa de pôr ao alcance das pessoas condições para que possam usufruir e conviver com a própria sexualidade e com a de seus semelhantes, numa forma consciente, moderada e respeitosa. Carvalho e Gastaldo (2008) em estudos buscando destacar a categoria de Promoção da Saúde, preconizam a utilização da noção de empoderamento produzindo sujeitos reflexivos, autônomos e socialmente solidários, buscando inserir novas práticas de educação em saúde.

Na visão de Fucs (1993, p.200)

> "a educação sexual poderia ser definida como a parte da educação geral que transmite os conhecimentos e as mensagens necessárias para que o indivíduo possa adquirir atitudes, expressar seus sentimentos e firmar os valores que o permitem aceitar e vivenciar a sexualidade própria e dos outros, num contexto livre e responsável. E se transmite conhecimentos e se passa mensagens não apenas com informações mas também e principalmente com exemplos e atitudes adequadas no dia-a-dia, mesmo porque educar é formar e não apenas informar, muito embora informar corretamente, ao lado de um posicionamento adequado e de atitudes equilibradas, seja indispensável a uma formação sadia".

Pensando assim, uma mulher que tenha consciência de tais questões e consiga transpor para o dia-a-dia no convívio pessoal, atitudes reflexivas, maduras, conscientes, livre de julgamentos, mitos e tabus, trará para si e para os outros maior afetividade, equilíbrio, responsabilidade, coerência entre o que se pensa e o que se faz a respeito de si e dos/as outros/as.

Jesus, (1998, p.48) relata que, "cada vez mais se aceita a ideia de que a sexualidade humana tem muito a ver com as possibilidades de felicidade pessoal e social, constituindo-se num elemento chave para a saúde e para a qualidade de vida".

ISBN: 978-85-61702-41-0

Para Ribeiro (1990, p.37) "informar também é importante, corrigir as informações distorcidas é essencial, porém, nunca como um fim em si mesmo". Assim, se situarmos as questões sexuais dentro de um quadro sócio-econômico e cultural que implica em relações de poder, sem estimularmos a equidade entre as pessoas, homens e mulheres; a emancipação da mulher e, principalmente, sem possibilitarmos a livre manifestação de diferentes pontos de vista na questão de valores, não estaremos de forma alguma fazendo educação sexual.

A promoção em saúde é uma área que ganhou muito destaque nos últimos anos com a ênfase da atuação da saúde na atenção primária. Como prática da atenção primária encontra-se como carro chefe, a educação em saúde.

Considerações

Espera-se com este trabalho, Que os grupos possam se tornar lugar de reflexão sobre a sexualidade feminina na contemporaneidade, fazendo com que as mulheres possam enxergar suas subjetividades, potencializando-as. Reconhecer a importância da prática educativa para o conhecimento sobre sexualidade humana. Reconhecer que o conhecimento sobre sexualidade humana leva ao empoderamento e emancipação feminina através da transformação.

A constituição prevê igualdade entre homens e mulheres em direitos e obrigações. De nada adiantará a modernidade dos tempos, das tecnologias, da liberdade de expressão se o passado de subordinação da mulher ao homem prevalecer sobre a evolução e o progresso. O processo democrático passa primordialmente pelas relações familiares, pelas relações de gênero. Vimos que a mulher chegou às camadas sociais, econômica e política, mas com todos estes fatores a mulher ainda não atingiu sua emancipação no campo da sexualidade. Para Michel (1996, p.132) "a mulher de hoje, mesmo vivendo uma geração de grande emancipação, ainda não consegue resolver essas questões de bloqueios sexuais". Assim, para que a mulher viva bem, de modo autêntico, precisa integrar sua vida afetiva, sexual e profissional.

Frente a esses elementos de análise, pressupomos que é imprescindível procurarmos desconstruir essa realidade; ver a educação sexual como um processo integrado a socialização onde a cultura sexual é transmitida com o objetivo de integrá-las no contexto cultural de seu grupo de forma natural, instrumentalizando-as para as mudanças segundo seus próprios modos de pensar, sentir e agir (Cavalcanti, 1993). Para que, a partir daí, se construa uma relação onde haja igualdade e, de fato, homens e mulheres exerçam verdadeiramente uma

ISBN: 978-85-61702-41-0

vida saudável, vivenciando sua sexualidade de modo natural e sem preconceito contribuindo para uma nova cultura, cultura essa onde mulheres e homens se respeitam como seres humanos, de direitos, tendo o diálogo e a problematização como estratégia.

Referências

AGAMBEN, G. O que é contemporâneo? E outros ensaios. Trad. Vinícius NicastroHonesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livros Editora, 2004.

BARROSO, C. **Metas de Desenvolvimento do Milênio, Educação e Igualdade de Gênero.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 573-582, set./dez. 2004.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

CARVALHO, S. R.; GASTALDO, D. **Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista**. Ciência & Saúde Coletiva, 13(Sup 2):2029-2040, 2008

CAVALCANTI, R. da C. **Educação sexual no Brasil e na América Latina**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 164-173, 1993.

CORTEZ, M.B.; SOUZA, L. de. **Mulheres (in)Subordinadas: o Empoderamento Feminino e suas Repercussões nas Ocorrências de Violência Conjugal**. Psicologia: Teoria e Pesquisa 2008, Vol. 24 n. 2, pp. 171-180.

COSTA, A. A. **Gênero, Poder e Empoderamento das Mulheres**. Disponível em http://pactoglobalcreapr.files.wordpress.com/2012/02/5-empoderamento-ana-alice.pdf. Acesso em 08/08/14.

ISBN: 978-85-61702-41-0

COSTA, H. I.; ANDROSIO, V. de O. **As transformações do papel da mulher na contemporaneidade.** Disponível em: http://www.pergamum.univale.br/pergamum/tcc/Astransformacoesdopapeldamulhernacontemporaneidade.pdf. Acessado em: 27 de setembro de 2015.

FAGUNDES, T.C.P.C. **Sexualidade, Gênero e Poder – educação numa perspectiva emancipatória**. Revista Espaço Acadêmico – n°154 março/2014

FONTENELE-MOURÃO, Tânia M. **Mulheres no topo de carreira: Flexibilidade e persistência.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2006. 92p

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**, tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2° ed. São Paulo, Paz e Terra, 2015.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FUCS, G. B. **Porque o sexo é bom? Orientação sexual para todas as idades**. 3 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

HALL, Stuart. **Estudos Culturais e seu legado teórico. In: HALL, Stuart. *Da diáspora*: Identidade e Mediações Culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 199-218.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir a educação como pratica da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, M. C. P de. **A educação sexual na vida cotidiana de pais e adolescentes: uma abordagem compreensiva da ação social**. São Paulo, 1998. Dissertação (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.

LOURO, Guacira L. ***Gênero, Sexualidade e Educação:* uma perspectiva pós-estruturalista.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____ **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ISBN: 978-85-61702-41-0

LOPES, Luiz P. de M. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MICHEL, A.; PEREIRA, C. **Traídas pelo desejo**. In: Isto é, v.12, n 141, p. 132.1996.

MORIN, E.; CIURANA,E.R.; MOTTA, R.D. Educar na Era Planetária: O Pensamento Complexo Como Método de Aprendizagem no Erro e na Incerteza Humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

OLIVEIRA, E. R. B. de. **Sexualidade, maternidade e gênero: experiências de socialização de mulheres jovens de estratos populares**. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

RIBEIRO, P. R. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

SANTOS, A. C. de S. **Relações de gênero e empoderamento de mulheres: a experiência da associação de produção "Mulheres Perseverantes"**. Teresina, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1986.

_____ (org.) **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: Ed UFSCar, 2006.

_____**Pesquisa-ação nas organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

WAGNER, Adriana; PREDEBON, Juliana; MOSMANN, Clarisse; VERZA, Fabiana. **Compartilhar Tarefas? Papéis e Funções de Pai e Mãe na Família Contemporânea.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Mai-Ago 2005, Vol. 21 n. 2, pp. 181-186. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex t&pid=S0102--37722005000200008&lang=pt. Acessado em: 27 de setembro de 2015.

ISBN: 978-85-61702-41-0

GÊNERO EM SALA DE AULA: PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES A RESPEITO DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E DOS TEMAS POLÊMICOS ABORDADOS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PRIVADA EM JOÃO PESSOA

W Barbosa dos Santos
wilkabarbosa@hotmail.com

Wilson Ouriques de Macedo Neto
Universidade Federal da Paraíba
profwilsonmacedo@gmail.com

Resumo: O artigo se propõe a realizar uma análise a respeito das percepções que os adolescentes do Ensino Médio têm em relação ao gênero, sexualidade e temas polêmicos, como a gravidez na adolescência. O objetivo do estudo é demonstrar a influência que a Instituição escolar desempenha sob os comportamentos e pensamentos dos jovens a partir dos discursos trazidos pelos próprios adolescentes nas aulas de Sociologia. Metodologicamente, fez-se necessário a realização de uma pesquisa de cunho qualitativo numa escola privada, localizada no bairro de Mangabeira em João Pessoa, escolhendo como amostra os/as alunos/as do 1º ano do Ensino Médio. A técnica de pesquisa utilizada foi da observação participante e grupo focal nas aulas de Sociologia, aproveitando que determinadas temáticas faziam parte da proposta do ano letivo da disciplina. Teoricamente, o artigo conta com algumas contribuições, como: Scott (1995), Louro (2000), Foucault (2007), dentre outros/as estudiosos/as que refletem a respeito das categorias de gênero, a gravidez na adolescência, a sexualidade e a educação sexual. Os resultados da pesquisa apontaram que a Instituição escolar junto com a família confere grande impacto nas relações sociais dos/as adolescentes, sobretudo, ao que diz respeito seu "papel" social de gênero. Contudo, não podemos constatar ainda uma influência construtiva, alertando para a necessidade das escolas se comprometerem na inclusão da educação sexual em dado contexto social. A

ISBN: 978-85-61702-41-0

partir disso, também ficou notório a relevância da Sociologia nas escolas, já que se trata de uma ciência capaz de desconstruir, a partir dos debates, comportamentos e pensamentos enraizados nas relações sociais de gênero.
Palavras-chave: Gênero; Educação Sexual; Adolescência; Escola.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

A escola é uma Instituição social significativa na formação dos indivíduos. Ao contribuir para a socialização dos sujeitos, podemos considera-la também um espaço reprodutor das relações desiguais de gênero estabelecidas na sociedade, mesmo que seu maior objetivo seja a promoção das relações igualitárias através de discussões de temas polêmicos, como: a gravidez, o aborto, a contracepção, etc. Conforme afirma Bourdieu (2002), a escola é considerada uma Instituição transformadora das relações sociais, como também é analisada como um espaço reprodutor das desigualdades sociais e sexuais.

Refletindo a respeito da escola como um espaço de transformação, Saviani (1999) em sua obra "Escola e Democracia" argumenta que a escola tem como função promover o homem, isto é, possibilitar sua saída da marginalidade. Levando em consideração que vivemos numa sociedade capitalista responsável pela reprodução das desigualdades, o autor ainda aborda a escola como o espaço legítimo de formação dos sujeitos em indivíduos livres, democráticos e críticos. Contudo, torna-se imprescindível trabalhar a formação docente e a formação dos alunos/as no período da adolescência, principalmente no que tange as questões de gênero e temas polêmicos.

Dessa maneira, o presente artigo propõe evidenciar as percepções dos/as adolescentes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola privada em torno das relações sociais de gênero, sexualidade e temas polêmicos, especificamente, a gravidez na adolescência e a influência da escola em determinadas percepções. Destarte, a perspectiva do estudo não está em observar e analisar a visão dos/as professores ou o funcionamento da escola frente às problemáticas sociais, mas dar voz aos adolescentes – analisando os seus discursos e observando como está sendo desenvolvida a educação sexual no campo pesquisado.

Diante disso, faz parte da problemática do estudo indagar: o que os/as alunos/as compreender a respeito de gênero? Até que ponto os/as alunos/as traz suas vivências para sala de aula? Como ocorre as relações entre meninos e meninas? Como a educação sexual é percebida pelos/as discentes? O intuito é demonstrar como há uma defasagem em torno de dada discussão na escola.

A escolha por determinada temática se efetuou durante as aulas de Sociologia ministradas para o 1º ano do Ensino Médio no Colégio Brasil3. Durante as aulas de gênero e a convivência com os demais funcionários/as e professores/as, evidenciou-se a curiosidade dos/as alunos/as sobre as questões de gênero e sexualidade, em particular quando abordadas nas aulas de

ISBN: 978-85-61702-41-0

Sociologia, tornando-se fundamental determinada atividade letiva, resultando em participações ativas dos/as estudantes nas dinâmicas e discussões.

Durantes os dias letivos de aulas e observações dos espaços na escola, ficou notório que os/as alunos/as acabavam reproduzindo o controle dos corpos praticados pelos demais funcionários, por exemplo: roupa, comportamento, discurso, etc. Segundo Foucault (2013), o controle do corpo praticado em algumas Instituição, como a escola, busca tornar os indivíduos dóceis, ou seja, obedientes. Nessa escola, o controle estava relacionado com qualquer assunto, mas fazia-se mais forte quanto a percepção de gênero e sexualidade, vendo dadas categorias como problemáticas. Diante desse contexto, Foucault (2013) argumentaria que o espaço escolar possui uma relação de poder, a qual irá determinar como os/as adolescentes devem se comportar.

O estudo teve como sujeito de pesquisa, 20 adolescentes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola privada no município de João Pessoa, e foi realizado no contexto das aulas de Sociologia com intuito de obter resultados mais legítimos, não sendo conveniente ampliar para todas as séries as discussões de gênero no ambiente escolar. A pesquisa possibilitou os pesquisadores uma interlocução com/as os/as adolescentes, sendo possível dialogar com o campo de pesquisa diretamente. Fez parte do roteiro de observação contribuiu para a identificação de temas de interesse perceber quais assuntos eram trazidos pelos/as alunos/as; diferenças desses interesses entre meninos e meninas e o que era reproduzido na sala de aula como reflexo.

De modo geral, o artigo apresentará a abordagem teórica, na qual trará discussões não só em torno das categorias de gênero, como da gravidez na adolescência e outras problemáticas encontradas no campo. A reflexão se dará com base em alguns estudos, como os de: Scott (1995) e Louro (2000). Com relação aos resultados, iremos perceber quais as concepções que esses/as adolescentes têm acerca das questões de gênero e sobre os temas polêmicos.

Metodologia

Geralmente, quando nos enveredamos para o estudo das experiências dos/as adolescentes nas relações sociais, independente do espaço, acabamos nos deparando com alguns temas polêmicos. Isso acontece porque a adolescência é uma geração marcada por um período de transição, resultando num processo de descobertas sociais e sexuais.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A sexualidade pode ser uma discussão básica na adolescência que não pode ser adiada. A mesma tem sua importância porque abarca diferentes assuntos que serão necessários nessa fase da vida, contribuindo para o amadurecimento para as seguintes relações sociais e sexuais. Contudo, a mesma é vista como tabu no campo de algumas famílias e escolas, esquecendo que o esclarecimento de temas vistos como polêmicos, como a gravidez na adolescência, poderá resultar na diminuição dos problemas sociais nessa fase da vida. (JUNIOR, 2011)

Não obstante, é fundamental saber que a adolescência nem sempre foi tão relevante na vida social. O termo surgiu no início do século XX, abrindo espaço para um novo grupo social que ainda não era reconhecido. Antigamente, os indivíduos que se encontravam na transição entre criança – adulto, não tinha tanta relevância nas relações sociais. Mas, com o crescimento do urbanismo e da industrialização a situação muda. (NASCIMENTO, 2004)

Com a visibilidade da adolescência conquistada na sociedade moderna, far-se-á relevante a discussão da teoria de gênero nas escolas e em outros espaços sociais, pois a mesma colaborará para a desconstrução do conhecimento acomodado a respeito das relações entre meninos e meninas. O gênero é um conceito que se torna importante com as conquistas feministas, no qual Scott (2009) argumentará que está categoria pode ser utilizada para ordenar nossos pensamentos, contribuindo para que entendamos que há uma relação entre natureza e cultura na construção das identidades dos indivíduos.

No pensamento de Louro (1997), o conceito de gênero "serve como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política". (p.21). Assim como Scott (2009), Louro (1997) também argumenta que, embora o gênero não negue a biologia, dá prevalência a construção social, fazendo-nos compreender como as características sexuais podem ser compreendidas.

Para Pupo (2007), a escola reflete o que está exposto na sociedade. Com isso, a educação desenvolvida em muitas escolas, apesar das propostas de mudanças, ainda é androcêntrica. A estrutura sexista da educação colabora para que assuntos fundamentais para o desenvolvimento mental e corporal dos/as adolescentes sejam esquecidos ou escondidos, contribuindo que a escola seja um espaço que reproduz cada vez mais preconceitos e privilégios.

As Instituições escolares devem reconhecer sua forte influência social nos comportamentos dos/as adolescentes, haja visto, que as ações dos/as alunos/as muitas vezes são reflexos da educação familiar, mas sobretudo da escola como um espaço em que permanecem parte do seu tempo.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Nos estudos de Moreno (2003), entendemos que a escola pode nos ensinar a questionar, a pensar e assim interpretar o mundo com base nos nossos entendimentos. Desse modo, o ambiente escolar tem importante atuação na vida dos/as alunos/as.

É com base nesse universo "educativo" que os/as adolescentes constroem sua autoimagem, interiorizando tabus ao invés de esclarecimentos. O resultado advindo de determinada realidade é o direcionamento para ações impulsivas e sem informação, que colaborando para gravidez inesperada, o aborto, etc.

Para que haja uma mudança social e para que a adolescência, far-se-á relevante a educação sexual nas escolas. No pensamento de Cavalcanti (1993), a educação sexual é um modo eficaz e legitimo dos/as adolescentes obterem informações sobre a sexualidade e suas consequências. Por sua vez, Vasconcelos (1971) argumenta que a Educação Sexual nos daria não só a oportunidade de obter informações dos aspectos fisiológicos da sexualidade, como também a oportunidade de obter informações sobre os aspectos culturais e seus significados sociais.

De acordo com Teixeira (2011), a ideia da sexualidade enquanto fenômeno cultural fica mais legítima. O mesmo argumenta que a sexualidade é cultural porque está exposta num conjunto de regras, ações e relações sociais capazes de abarcar o individual e o coletivo de modo particular. Sobre isso, Vieira (2015) complementa:

> A sexualidade é deste modo entendida como um atributo de todo o ser humano, inclusivamente, das pessoas portadoras de deficiência intelectual ou com qualquer outra deficiência. A sexualidade fundamenta-se nos aspetos biopsicossociais de cada indivíduo, na medida em que incluem o potencial biológico, o processo de socialização e a capacidade psicoemocional. (p.20)

Contudo, na sociedade brasileira, por exemplo, a sexualidade ainda é considerada um assunto tabu, como estabelecimento de normas proibitivas e/ou libertadoras no que tange as várias formas de vivência sexual, contribuindo para que os problemas em torno da mesma tornem-se cada vez mais frequentes. Segundo López e Fuertes (1999), a sexualidade pode ser compreendida como uma "fonte motivadora do comportamento sexual humano. "(p.42).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Segundo Vieira (2015), a sexualidade na adolescência é de importante discussão porque estamos falando de um período marcado por descobertas, nas quais para Cunha (2010), construirá a sexualidade adulta.

No que diz respeito à "gravidez indesejada, as doenças sexualmente transmissíveis, a violência sexual, a pedofilia, a prostituição, a pornografia" (VIEIRA, 2015, p. 19), ainda se encontram como grandes problemas da sociedade quando confrontada com a sexualidade, principalmente quando a relacionamos aos jovens adolescentes.

Ressalta-se que as mudanças sociais em torno da sexualidade possibilitaram uma maior liberação das relações sexuais, contudo, essa liberação não veio acompanhada do conhecimento sobre as formas de evitar a concepção, acarretando muitas vezes em gravidez não planejada e não desejada, o que se torna ainda mais completo na faixa etária da adolescência. Desse modo, uma das causas da problemática da gravidez da adolescência, se relaciona diretamente com a ausência de informações sobre os métodos contraceptivos.

A gravidez na adolescência está diretamente relacionada com as relações de gênero estabelecidas pela sociedade, na qual, a concepção e a contracepção são consideradas responsabilidade das mulheres. Isso se evidencia na quantidade de métodos contraceptivos produzidos para as mulheres. Cabe às mulheres as iniciativas de utilizarem um determinado método contraceptivo, de iniciar a vida sexual, de engravidarem ou de interromperem a gravidez, desse modo, a culpa sempre recai sobre as mulheres.

Além da falta de informação sobre o assunto, principalmente quando se diz respeito as meninas, o medo, a vergonha, a timidez em assumir a vivência da sexualidade nessa faixa etária, muitas vezes inibem as adolescentes na busca de orientação nos serviços de saúde, dificultando a adoção de algum método contraceptivo, pelo receio da opinião social sobre o assunto:

> Estar usando algum método poderia significar o planejamento de um intercurso sexual, o que não corresponde ao imaginário da mulher ingênua e inexperiente. (CABRAL, 2003, p. 287).

Dessa maneira, como discutirá Nascimento et al. (2004), faz-se relevante uma educação sexual, não apenas no contexto escolar. Para os estudiosos, a educação sexual seria:

ISBN: 978-85-61702-41-0

> O processo de promoção do aprendizado sexual no contexto de programas que considerem as dimensões biológicas, emocionais, socioculturais, intelectuais e espirituais que integram a totalidade do ser humano. (p.84)

Embora algumas pessoas direcionem a educação sexual como responsabilidade da família, a mesma deveria ser discutida como qualquer outro assunto, haja vista que se faz inerente nas atitudes dos indivíduos desde seu nascimento. A necessidade em pôr a educação sexual em prática cresce cada vez mais, principalmente quando nos deparamos com adolescentes encurralados nas "consequências" da sexualidade.

Mattos (2008) acredita que a educação teria como missão transmitir conhecimentos em torno da diversidade cultural e sexual, desenvolvendo um diálogo, uma reflexão capaz de reconstruir e desconstruir saberes acerca dos seus corpos e dos corpos dos outros, modificando com isso, convicções e princípios engessados na sociedade. Nota-se que a sexualidade e todos os aspectos que a compõe é a maior dificuldade do processo educacional, pois isso implicaria em desacomodar pensamentos antes não questionados.

Em minha experiência como docente de Sociologia, pude observar o *déficit* na educação sexual no âmbito escolar e a necessidade de incorporar os conteúdos de gênero e temas polêmicos nas discussões em sala de aula. Nesse sentido, foi realizada pesquisa junto a 20 os/as alunos/as do 1º ano do ensino médio do Colégio de Ensino Brasileiro – CEB, sendo escolhida essa turma porque foi a que mais se mostrou interessada em discutir determinadas temáticas, além de ser composta por adolescentes que estão vivendo suas primeiras experiências sexuais.

Para tanto, fez-se opção pela pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2008) "trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (p.21), ou seja, busca compreender a realidade social. A técnica utilizada para tecer a análise dos dados foi a observação participante, por possibilitar maior aproximação dos pesquisadores com a realidade estudada, já que estaria em contato direto com os sujeitos pesquisados.

De uma maneira geral, os conceitos de gênero, educação sexual, sexualidade foram úteis para analisar o modo como os adolescentes enxergam as relações desenvolvidas no âmbito da escola, contribuindo nas temáticas que deveriam ser abordadas na pesquisa.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Resultados e Discussões

No período de dois meses, a pesquisa GÊNERO EM SALA DE AULA: percepções de adolescentes a respeito das relações sociais de gênero e dos temas polêmicos, foi realizada com alunos/as do 1º ano do Ensino Médio nas aulas de Sociologia apresentando alguns resultados bastante significativos para o estudo.

O Colégio Brasil, instituição em que foi realizada a pesquisa, é uma escola ensino infantil, fundamental 1, fundamental 2 e médio, localizada no bairro Mangabeira 8 , na cidade de João Pessoa. Ressalta-se que a maioria dos/as alunos/as os/as são moradores do bairro em que funciona a escola, e por conseguinte se inserem no mesmo contexto social desde da infância, criando um vínculo ou não com o colégio.

Esse ambiente é um espaço, como todas as escolas, que os/as alunos/as desenvolvem suas identidades, sendo possível perceber não só no espaço exterior das salas de aulas como também nas aulas. Levando em consideração que a sala de aula é um ambiente capaz de reaproximar aluno/a do/a professor/a. A pesquisa desenvolveu a discussão de gênero com intuito de saber o que os/as adolescentes pensam e o que mesmos/as acham que a escola contribui ou não em seu comportamento.

Segundo Pupo (2007), as características sexuais femininas e masculinas acabam sendo construídas e representadas na sociedade, algumas vezes de modo direto e indireto. As mesmas estão relacionadas com: roupa, comportamento, discurso, etc. Desse modo, é habitual que determinados aspectos também cheguem na escola, já que é um espaço de reprodução sociocultural vivenciado pelos sujeitos.

Para realizar a pesquisa, foi importante analisar o livro didático trabalhado em sala de aula, com intuito de encontrar a temática que iria ser trabalhada em um dos bimestres. O objetivo era juntar um assunto que faria parte do currículo com as informações sociais que são necessárias em diferentes fases da vida. Desse modo, foi possível dialogar sobre as questões de gênero, durante as aulas de Sociologia do 1º ano do ensino médio, corroborando para análise do estudo.

No primeiro encontro em que houve a apresentação da discussão, os/as adolescentes se mostraram desconfiados/as e envergonhados/as, não entendendo até que ponto alguns termos e debates eram para ser considerados engraçados ou não. Determinada atitude ocorreu pelo gênero trazer questões que são “zoadas” no dia-a-dia por esses/as mesmos/as estudantes.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Diante desse estranhamento, foi possível encontrar diferentes opiniões na sala do 1º ano do ensino médio, alguns falando o que realmente pensavam e outros/as dizendo o que, provavelmente, a professora queria ouvir – já que acreditavam que deviam concordar com a professora para ganhar nota:

> *Falar em relação de gênero é muito complexo, pois meus pais dizem que existe o certo e o errado e você está dizendo que ser diferente também faz parte.*
> *Gente, vamos ouvir a professora, acredito que essa discussão seja bacana, já que quase não falamos disso na escola com alguém que entenda.*

O Parâmetro Curricular Nacional – PCN (2014), quando se debruça a respeito da Educação Sexual, discorre que a escola tem um papel importante e que é complementar ao da família. O documento relata que cabe à escola tratar da Educação Sexual a partir de diferentes pontos de vistas, discutindo valores e crenças presentes no âmbito social. Contudo, não é toda escola que dá essa importância, transferindo para a família determinada responsabilidade.

Praticando essa função escolar de estimular a reflexão, foi discutida em sala de aula as relações entre homens e mulheres na sociedade e dentro da escola, os/as alunos/as se mostraram irritados ou conformados. A irritação partiu de algumas meninas e meninos: as meninas por não terem pensado nisso antes e se veem fazendo parte do ciclo machista na sociedade, os meninos por não acreditarem nisso e acharem que não precisam saber do assunto.

> *Ah, professora! Essa situação de desigualdade sempre me chateou, mas não sabia que podia considerar estranho, porque lá em casa não tem discussão. É como se fosse algo já certo que eu nasci para ser dona de casa e meu irmão para trabalhar fora (*Participante 1*).*

Já com relação aos conformados, constatamos que a maioria foram meninos e sempre com o mesmo discurso:

> *É isso mesmo (risos), as relações são assim, uns nascem para mandar e outros para obedecerem.* (Participante 3)

A fala desse aluno expressa a reprodução do machismo em todos os setores da sociedade, principalmente família e escola. Alguns adolescentes acreditam

ISBN: 978-85-61702-41-0

que é natural do ser humano que o homem domine e que as mulheres sejam submissas. Na escola, por exemplo, geralmente são as meninas que sofrem a represália quando não se comporta de modo masculinizado, como: modo de sentar, temas de conversas, modo de namorar, etc. escutando críticas de funcionários e alunos, do tipo: "essa menina não tem jeito, tem pena dos pais".

A influência mais forte se dá pela família, contudo, também foi possível perceber que a escola e sua estrutura contribui bastante para a desigualdade dos sexos e para a reprodução dos preconceitos pelos/as adolescentes. Isso acontece porque mesmo a escola não sendo religiosa, segue rigorosamente a conduta de controle dos corpos (FOUCAULT, 2013) e dos discursos. Isto é, os/as alunos/as não devem discutir temáticas relacionadas à sexualidade no interior da escola. Determinado papel da escola fortalece a conduta que a educação sexual deve ser dada pela família, sendo uma forma do colégio não se responsabilizar por alguma consequência.

Para Scott et al. (2009) é provável que dada omissão aconteça, pois a Instituição Escolar nada mais é que um espaço organizado de acordo com a lógica social, ou seja, se estamos inseridos numa sociedade androcêntrica, não podemos querer que a escola se distancie dessa lógica já que é composta por indivíduos que também vivem na sociedade patriarcal.

Com relação ao campo estudado, os funcionários e alguns professores/as fogem de discussões acerca do gênero e da sexualidade, é visível que os/as estudantes têm dentro de si vontade de discutir determinadas questões, embora de forma pornográfica. No entanto, o modo como os mesmos decidem trazer a discussão é resultado da proibição, levando-os a não tratar a sexualidade e a desigualdade de gênero como questões sérias.

Com isso, foi comum adolescentes nas aulas de Sociologia com o conteúdo de gênero terem muitas dúvidas, algumas pertinentes, mas outras não. Por exemplo:

> *Professora, você viu o que aconteceu com a menina do Olivina? Pegaram ela transando com um colega da escola e hoje estão tratando ela super mal, enquanto isso, os meninos estão enchendo a bola do boy. O que você nos diz sobre isso?*

Como vimos, a temática acerca da sexualidade ainda é considerada um tabu, sobretudo com adolescentes do sexo feminino. Contudo, os comportamentos das meninas são de quem querem absorver mais conhecimento sobre

ISBN: 978-85-61702-41-0

o que ainda é estranho. Infelizmente, pela falta de informação dos/as próprios/as docentes, determinados debates não ocorrem baseado no discurso que "isso é obrigação da família", como discorreu um dos funcionários, complementando seu pensamento com " não quero ser responsável de estimular nada".

Ao procurar saber que assunto os/as alunos/as discutiam, observamos que dentre muitas temáticas, a que mais predominava era a sexualidade. Entretanto, meninos e meninas não conversavam num mesmo grupo, reproduzindo a ideia de o que a sociedade espera diferente comportamento para ambos os sexos.

Mesmo que a sexualidade não fosse discutida diretamente dentro da escola, é um conceito que estava presente o tempo todo no interior da mesma, seja nos discursos dos funcionários/as como dos/as estudantes. Sabendo que falar de relações entre homens e mulheres nos remetem também a sexualidade, foi possível ouvir falar em gravidez na adolescência e em homossexualidade.

Ao nos enveredar pela gravidez na adolescência, percebemos que para esses/as adolescentes é vista como uma perda de tempo, haja vista compromete o futuro nos estudos ou num possível trabalho. Segundo uma das estudantes, apenas uma aluna da escola acabou engravidando:

> *Ela não contou para ninguém, segurou essa barra sozinha. Saiu do colégio e só vim descobrir um dia desse. Imagina? Foi uma burrice, porque uma menina nova, vai atrasar a vida toda. Se bem que tem a mãe dela que vai ajudar. (*Participante 4*)*

Na discussão a respeito da gravidez na adolescência, não foi levantado pelos/as adolescentes a ideia de aborto. Todos/as pensaram a gravidez como uma situação que se devia seguir, mas sempre tendo a ideia que a jovem que seria mãe assumiria o papel de irmã da filha, já que a avó assumia a responsabilidade.

Numa perspectiva geral, os/as estudantes continuam vendo no sexo um ato sem muitas consequências, haja vista acabam encontrando quem assume suas responsabilidades, sendo geralmente suas mães.

Já com relação a homossexualidade, podemos dizer que para a maioria dos/as adolescentes é visto como um desvio de comportamento:

> *Fala sério, quem decide ser gay com tanta mulher no mundo? Só pode ser doente. (*Participante 1*)*
> *Ser homossexual é genético e acredito que pode passar sim!* (Participante 5)

ISBN: 978-85-61702-41-0

Quando as discussões acabaram entrando na homossexualidade, ficou notório que era uma discussão mais difícil de lidar do que a gravidez na adolescência. Os/as mesmos/as alunos/as que assumiram não ter muita informação sobre sexualidade, acreditavam que tinham sobre a homossexualidade. Contudo, dadas informações se tratavam de preconceito.

De modo geral, como também argumentou Scott (2009), os argumentos levantados pelos/as adolescentes nada mais são que um conjunto de "operações lógicas, que orientam nossas práticas sociais, atuam nas nossas vidas de maneira interligada e inconsciente"(p. 85), isso significa dizer que nossas ações, independente da geração, são orientadas pelo contexto social que vivemos.

Conclusão

À título de considerações finais podemos perceber que o artigo não tratou de todos os temas polêmicos na adolescência, mas os mais citados na escola em que ocorreu o desenvolvimento da pesquisa.

Numa perspectiva geral, chegamos a conclusão que os/as adolescentes acreditam que seus comportamentos não sofrem influencias do meio social, no entanto, tornou-se claro que a família e a escola têm um importante papel em seus comportamentos e pensamentos.

Os diálogos discutidos em sala de aula demonstraram que ainda há uma ausência muito significante de informações na vida dos/as estudantes, fazendo -os crescerem sem questionarem ou estranharem as relações sociais e sexuais.

Quando estimulados a refletir acerca do gênero, da sexualidade, da gravidez e da homossexualidade, cada estudante expressou uma opinião muitas vezes de modo agressivo ou incomodado, na qual presumo que é resultado da repreensão que os/as mesmos sofrem no interior da escola.

A partir da pesquisa ficou claro que a ausência de informação não inibe a discussão entre os/as adolescentes, pelo contrário, é comum encontra-los/as dialogando sobre tais assuntos, de modo descontraído, não levando a sério termos capazes de mudar suas vidas.

Portanto, podemos argumentar que a escola pesquisada ainda não dá uma importância para a Educação Sexual, ou seja, não se preocupando em desenvolver palestras sobre os temas polêmicos e gênero.

Assim, de acordo com esse estudo, chega-se a conclusão que a escola tem uma posição significativa acerca da ação dos/as alunos/as, podendo transformá -los em sujeitos reflexivos ou não. Nesse caso, os/as adolescentes se mostraram

ISBN: 978-85-61702-41-0

perdidos, sendo estimulados/as a desconstruir um conhecimento com base no preconceito. As aulas de sociologia que abordaram a questão de gênero e temas polêmicos contribuíram com a elevação do conhecimento dos/a alinos/as, porém o que está sendo interiorizado na escola é uma educação ainda sexista.

Referências

ANTUNES, C. **Diário de um educador:** Temas e questões atuais. São Paulo, Papirus, 2007.

ARAÚJO, M. Diferença e igualdade nas relações de gênero: Revisando o debate. In: **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, 2005.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Orientação Sexual**.** In: Secretária de Educação Básica, Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf Acessado em: 24/08/15

CABRAL, C. Contracepção e gravidez na adolescência na perspectiva de jovens pais de uma comunidade favelada do Rio de Janeiro. In: **Caderno de Saúde Pública**, 2003.

CAVALCANTI, R. Educação sexual no Brasil e na América Latina. In: **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, 1993.

CERQUEIRA-SANTOS, E. PALUDO, S. SCHIRÒ, E. KOLLER, S. Gravidez na Adolescência: Análise contextual de risco e proteção. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, 2010.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1:** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Vigiar e Punir:** Nascimento da prisão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ISBN: 978-85-61702-41-0

JUNIOR, J. Sexualidade e Educação: Um diálogo necessário. In: **Revista Lugares de Educação**, 2011.

LÓPEZ, F. FUERTES, A. **Para Compreender a Sexualidade**. Lisboa, APF, 1999.

LOURO, G. (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte, 2000.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MATTOS, A. FERREIRA, A. JABUR, S. O papel do educador na construção de uma sexualidade emancipadora no Colégio Estadual Gabriel de Lara em Matinhos – PR. In: **VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE,** 2008.

MINAYO, C. (Org.) **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MORENO, M. **Como ensinar a ser menina:** O sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

NASCIMENTO, N. et al. Sexualidade na Adolescência. In: **Uniciências**, 2004.

NUNES, I. Gênero e escola não sexista: O olhar dos docentes – alunos do parfor no Maranhão. In: **Portal de Conferências do Laboratório de Tecnologias Intelectuais – LTI**, 2015.

PUPO, K. **Violência moral no interior da escola:** Um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. Dissertação de Mestrado, São Paulo, 2007.

VIEIRA, R. **Sexualidade na Adolescência:** Implementação de um Programa de Orientação para Alunos com Défice Intelectual. Dissertação: Universidade Fernando Pessoa, 2015.

VITIELLO, N. A educação sexual necessária. In: **Revista Brasileira de Sexualidade Humana,** 1995.

ISBN: 978-85-61702-41-0

A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE AS MANIFESTAÇÕES DE GÊNERO EM SUAS AULAS

Wilson Ouriques de Macedo Neto
profwilsonmacedo@gmail.com

Wilka Barbosa dos Santos
Universidade Federal da Paraíba
wilkabarbosa@hotmail.com,)

Resumo: O artigo demonstra a necessidade de desenvolver questionamentos acerca dos papéis dos/as professores/as de Educação Física na escola em torno das relações de gênero em suas aulas. O objetivo maior é analisar como a formação acadêmica e as experiências pessoais acabam desempenhando uma influência significativa em suas práticas pedagógicas. Portanto, para a elaboração deste trabalho foi importante a realização de uma pesquisa de cunho qualitativo em uma Instituição escolar da rede estadual de ensino, situada em João Pessoa. A amostra selecionada para a coleta de dados foi de quatro professores de Educação Física, os quais desempenham suas atividades com os jovens do ensino médio. Com relação a metodologia, foi realizada técnica de observações indiretas e conversas informais para conseguir contato com determinados profissionais, os quais demonstram tempo limitado entre uma aula e outra. Além disso, o trabalho também traz contribuições teóricas de autores, como: Louro (2000), Goellner (2001) e outros estudiosos que se interessam pela relação de gênero na Educação Física. Numa perspectiva geral, podemos argumentar que ficou notório com os resultados que a formação acadêmica dos educadores físicos não privilegia a temática de gênero e, ademais, é transferido para os/as alunos/as experiências pessoal dos docentes, fugindo da perspectiva da Educação Sexual. Desse modo, o processo educativo no que diz respeito ao gênero e a Educação Física Escolar tem sido apenas a simples transmissão de significados socialmente construídos, não contribuindo para que os/as alunos/as de ensino médio percebam a pluralidade das relações sociais de gênero a partir de atividades corporais.
Palavras-chave: Gênero; Formação Acadêmica; Intervenção Pedagógica.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Introdução

As questões relacionadas ao gênero estão presentes em todas as estruturas e relações sociais, permeando desde o ambiente familiar até a esfera profissional. Na Educação, principalmente na Educação Física, as discussões sobre gênero também surgem quando pensamos em formação acadêmica e intervenção pedagógica, isso porque, talvez em nenhuma outra área os processos de construção de gênero tornem-se tão evidentes. (LOURO, 2001).

Diante disto, nos questionamos sobre a ótica do/a educador/a frente às manifestações de gênero, as quais ocorrem nas aulas de Educação Física, indagando como sua formação profissional e suas experiências pessoais influenciam o seu trabalho diante desta problemática no contexto escolar.

Alguns estudos relacionados ao gênero se preocupam com o papel da educação física como um instrumento de formação da identidade de gênero dos indivíduos, tais como: Goellner (2001) e Louro (2001). Durante muito tempo a Educação Física foi utilizada para reforçar comportamentos e atitudes que seriam condizentes com cada gênero, por exemplo, competências esportivas para o sexo masculino (futebol) e habilidades expressivo-rítmicas para o sexo feminino (Dança). (JESUS E DEVIDE, 2006).

Neste sentido, pensamentos sobre o que vinha sendo a Educação Física passaram a ser discutidos no que diz respeito à categoria gênero. As reflexões buscavam compreender como suas intervenções pedagógicas reforçavam discursos sexistas e machistas através da pratica esportiva e atividades corporais no espaço escolar.

De modo geral, o artigo apresentará abordagens teóricas, nas quais serão discutidos aspectos relevantes sobre intervenção pedagógica e gênero nas aulas de Educação Física, chamando a atenção para a como à formação acadêmica e experiências pessoais influenciam nas práticas docentes. Com relação aos resultados, iremos perceber que paradigmas socialmente construídos ainda perduram nas aulas de Educação Física, resultando num espaço que reforça discursos misóginos, sexistas e machistas.

Metodologia

Na sociedade vivenciamos um contexto que ainda é demarcado pelos valores de exclusão, sobretudo quando nos referimos a uma questão de gênero. Em busca de explicações para dadas implicações, a relações sociais acabam sendo estabelecidas nas diferenciações sociais e sexuais.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Como aponta Campos (2008), são problemáticas que estão presentes na sociedade e acaba atingindo diferentes espaços sociais, como a escola. O espaço social em que a Instituição escolar se encontra, por exemplo, é visto por muitos indivíduos como um lugar de reflexão e desconstrução dos preconceitos, no entanto, deparamo-nos como um contexto responsável pela reprodução das desigualdades.

No pensamento de Pupo (2007), a escola é reflexo da sociedade. Isto significa que a mesma reproduz os pontos positivos e negativos que estão expostos nas relações sociais, não podendo exigir uma posição totalmente diferenciada desse contexto. Pensando dessa forma, explica-se o motivo pelo qual a escola ainda é tomada pela desigualdade de gênero, pois da mesma forma que a sociedade segue um pensamento androcêntrico, a escola também, resultando numa estrutura ainda sexista da educação.

Por gênero, no pensamento de Louro (1996), entende-se que é uma categoria construída socialmente. Numa mesma perspectiva Scott (1995) argumentará que o gênero é uma categoria que nos ajudará a decodificar e compreender as relações sociais estabelecidas na sociedade. Embora não discuta o conceito de gênero, Bourdieu (2002) chama atenção para as diferenças sociais, que para o autor é advinda da construção do corpo social, que de modo preciso delimita o sexo masculino como dominante.

De modo direto, Nogueira e Rodrigues (2008, p. 01) discorre:

> Portanto, por gênero, entende-se a construção histórico-social dos sexos que por se tratar de uma construção as relações entre os homens e mulheres, sendo que os conceitos de masculino e feminino são diversos e estão em constante transformação na medida em que nos revelam situações conflituosas entre os sexos, bem como servem para representar a realidade social e mostram a possibilidade de intervir nesta.

Ao trazer essa discussão para o âmbito das aulas de Educação Física, podemos perceber que a separação de sexo é um ponto comum, respaldado por paradigmas históricos e que persistem atualmente, sendo poucos os momentos em que o/a educador/a realiza uma interação mista, não só pelo seu despreparo profissional, mas também pela sua falta de interesse em discutir tais temáticas. Determinadas práticas são vistas como uma maneira de auxiliar na construção dos sujeitos masculinos e femininos. (CAMPOS, 2008).

ISBN: 978-85-61702-41-0

Com base no coletivo de autores (1998), esse contexto sexista em que a Educação Física ainda se encaixa, contribui para a reprodução de corpos moldados e discriminados. Ao refletirmos nas aulas mistas, podemos perceber uma tentativa de desconstruir dados paradigmas, já que comportamentos não estão sendo impostos.

Segundo Brasil (1997, p.3):

> No que tange a questão de gênero, as aulas mistas de educação física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias.

As diferenciações sexuais e de gênero acabam ficando mais nítidas nas aulas de Educação Física por se tratar de uma disciplina motora. Geralmente, os espaços das aulas práticas são compostos mais por meninos, já que se identificam mais com os esportes e atividades. Nesse momento cabe ao docente trazer a questão de gênero para suas aulas e desenvolver uma inclusão de toda a turma. (OLIVEIRA E BARCELOS, 2011).

Numa mesma perspectiva, Altman (1998) reflete que o esporte ainda é percebido como masculino, tornando-se um momento em que há uma afirmação de tal identidade de gênero.

Contudo, seria interessante a inclusão do sexo feminino nesse universo como um meio de desconstruir os papéis sexuais impostos. Segundo Rangel-Betti (1995), esse processo de esclarecimento, de informar os jovens sobre as relações de gênero se torna difícil de ser praticada nas aulas de Educação Física. Isso acontece porque o professor assume um papel de treinador e o/a aluno/a de atleta, resultando numa relação ainda mais mecanizada.

Para Daolio (1996), determinada dinâmica contribui para que os professores percebam seus alunos/as de modo biológico, ou seja, como um conjunto de músculos que precisam apenas jogar, não levantando as questões sociais em torno dos jogos.

Betti e Zuliani (2002), por sua vez, chamam a atenção para o fato de que a educação física precisa de uma atualização, para não ficar engessada nas questões antigas. Na sociedade moderna, a escola é composta por outros interesses e nesse processo, as disciplinas ganham novos papéis. A Educação Física no Ensino Médio, por exemplo, tem como principais problemáticas o gênero,

ISBN: 978-85-61702-41-0

a sexualidade, etc. sendo importante que os professores pensem a educação sexual por meio dos esportes.

Para Cavalcanti (1993), a educação sexual é caracterizada como uma maneira legitima de informar os/as jovens sobre as problemáticas que lhe acompanham, como: gênero e sexualidade. Seguindo o mesmo pensamento, Vasconcelos (1971) argumenta que a Educação Sexual desenvolvida nas escolas não procura desenvolver um conhecimento apenas biológico, mas também social. Desse modo, a educação sexual é uma maneira de minimizar as problemáticas encontradas nas escolas, como uma maneira de informar os/as alunos/as e capacitar os/as docentes.

Diante disso, percebemos que o papel do/a educador/a é de suma importância para superar o atual quadro excludente, só poderemos caminhar para uma educação mais democrática se estivermos preparados para entender o contexto diversificado. No entanto, como falar sobre gênero se este assunto é suprimido no nosso currículo acadêmico, se é um tabu em nossas famílias? Cada um de nós tem uma maneira bem singular de vivenciar o que é o gênero, transmitimos inconscientemente o que consideramos certo ou errado para o comportamento de cada sexo.

Metodologicamente, o trabalho foi realizado numa escola situada em João Pessoa, a qual denominarei ficticiamente de Escola de Base. É uma escola que frequentada por alunos/as de diferentes contextos sociais, não tendo um perfil homogêneo. Para a coleta de dados foi importante selecionar quatro professores da Educação Física, os quais realizavam suas aulas nos turnos da manhã para o ensino médio. Cada professor desenvolvia uma atividade, como: handebol, vôlei, futsal e basquete.

A pesquisa tem como característica ser de cunho qualitativo, no qual utilizei a técnica de observação indireta e conversas informais com os docentes. A observação indireta demonstra, assim como as conversas informais, que o tempo da escola não nos permitiu realizar uma pesquisa mais aprofundada, pois com a demanda de aulas, os professores não tinham muito tempo de se dedicar a pesquisa. Assim, a coleta de dados ocorreu nos intervalos entre as aulas e nas próprias aulas, momento esse de legitimar o que estava sendo dito pelos/as docentes.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Resultados e Discussões

Para analisarmos os dados foi necessário observarmos a estruturação e o ordenamento das aulas ministradas de Educação Física, tomando como centro das observações as atividades escolhidas, junto com sua apresentação e sua execução. Nesse sentido, pudemos constatar que não existe uma preocupação dos docentes em planejar a aula que possibilite a discussão de gênero, haja vista tem como único propósito as atividades físicas esportivas. Desse modo, os professores se apegam basicamente a aprimorar o gesto esportivo, utilizando-se de métodos que priorizam a repetição.

Corroborando com esse pensamento, o PCN (2000, p.34) chama atenção para o fato de existir uma Educação Física fundamentada no esporte, argumentando que a disciplina possui "códigos e sentidos da Instituição esportiva". Além disso, esse documento discute que determinados códigos podem ser resumidos da seguinte forma: "princípios de rendimento atlético, comparação de rendimento, competição, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, etc".

Determinada percepção contribui para que a relação entre aluno/a e professor/a seja vista como uma relação mais mecanizada, no qual o/a docente ver no/a aluno/a um atleta e este, por sua vez, ver no/a professor/a um/a treinador/a. Com relação aos professores analisados na Escola de Base, podemos dizer que essa relação fica notória, resultando num imaginário de docente que treina para o esporte, mas não, necessariamente, treina para viver em sociedade.

A respeito da intervenção pedagógica, podemos analisar que não havia uma grande divergência nas escolhas das atividades desenvolvidas. Um dos aspectos importantes que podemos ressaltar é que, cada professor já tinha sido atleta da modalidade esportiva que ministrava, o que resulta em conhecimentos transmitidos a partir de suas vivências como atletas, contribuindo para comentários: *na minha época os/as alunos/as eram mais dedicados ao esporte, não vinham na Educação Física uma oportunidade de ficar em casa*.

Com relação à Educação Física na escola estudada, ficou claro que as modalidades são oferecidas separadamente. Determinada dinâmica contribui para a separação de grupos, sobretudo, entre sexos; ou seja, as modalidades ditas masculinas, como: futsal, eram mais procuradas por meninos e as modalidades ditas femininas, como: vôlei, eram mais procuradas por meninas. Esse modelo de oferta, apesar de parecer democrático – já que cada adolescente

ISBN: 978-85-61702-41-0

pode escolher o esporte que mais tem afinidade – acaba por restringir as possibilidades de ambos sexos ocuparem os mesmos espaços, reproduzindo os discursos machistas e estereótipos que reafirmam a desigualdade de gênero.

Como discute Corsino e Auad (2012), é possível ver nas aulas de Educação Física uma hierarquização dos sexos, resultando numa relação de poder entre meninos e meninas. Determinado contexto pode ser analisado em diferentes momentos da aula, como: escolha da modalidade, escolha do time, etc.

Além disso, podemos destacar também a tendência pouco participativa dos professores, no que diz respeito a organização da turma para a realização das atividades, notamos que o professor pouco interfere na formação de grupos nas atividades, ou seja, os grupos tendem a ser bem heterogêneos, ora formados exclusivamente por meninos, ora formado exclusivamente por meninas, este momento seria extremamente oportuno para uma discussão sobre gênero, porém não existiu nenhuma iniciativa dos professores neste sentido.

Esse contexto nos leva a perceber que, apesar de no discurso, ambos os sexos participarem da mesma aula, no sentido de que está aula seria uma aula mista, perdura uma separação explícita, reforçada pela negligência do educador e respaldada pelo desconforto dos/as alunos/as em realizar as mesmas atividades que o sexo oposto.

De acordo com Jesus e Devide (2006), as aulas de Educação Física que questionam a participação de homens e mulheres em determinados desportos e que abordam a construção social das diferenças de gênero, tendem desconstruir o pensamento que feminino e masculino não se misturam. Na escola, nesse caso, nas aulas de Educação Física, para que essa desconstrução ocorra de modo legítimo, far-se-á relevante uma intervenção pedagógica do docente. É importante destacar que a separação dos sexos nas aulas práticas de Educação Física é, antes de tudo, imposta pelos/as alunos/as. Isso nos faz refletir como a imposição dos papéis de gênero já foi internalizada pelos adolescentes, sendo complementada com as práticas pedagógicas dos professores, que por sua vez, não se demonstram preparados para dada discussão.

Com relação a este ponto de vista, Abreu (1992) argumenta que no primeiro momento os meninos tendem a não aceitar a participação das meninas em algumas atividades, já que são vistas como exclusivamente deles, mas essa rejeição some após perceberem que as meninas demonstram habilidades na execução desta tarefa e quando o docente insiste na prática mista da atividade física.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Trazendo o foco para a percepção do professor no campo pesquisado, podemos perceber diante da execução das atividades, dois aspectos muito importantes no que diz respeito a sua percepção das relações de gênero que ocorrem nas aulas de Educação Física. O primeiro aspecto é como suas experiências pessoais influenciam na sua visão sobre a temática e o segundo é a sua bagagem acadêmica, que deveria, teoricamente, subsidiar sua prática pedagógica.

Neste sentido, é notório o *déficit* na formação acadêmica, principalmente no que diz respeito a gênero. Isso ocorre por inúmeros motivos, mas podemos destacar a ausência da discussão sobre o gênero nas disciplinas dos cursos de graduação em Educação Física. Como aponta Devie et al (2011), mesmo existindo uma crescente produção acadêmica sobre o gênero na Educação Física, sobretudo no que diz respeito a sua contribuição para construção das identidades de gênero, os discursos e as práticas ainda contribuem para a reprodução de paradigmas excludentes.

No que tange a influência das experiências pessoais, concordamos com Avila et al (2011), o qual destaca que a maneira de cada indivíduo vivenciar a sexualidade, baseada nos papéis que são socialmente construídos para homens e mulheres, e opiniões pessoais sobre o que seria certo ou errado, afetam diretamente a mediação e a intervenção pedagógica quanto ao gênero. Essa dialética entre o que se é vivido e o que se é aprendido, entre o simbólico e o ideológico é a base do processo de transmissão de conhecimento, sendo de suma importância a reflexão constante sobre este processo, visto que tudo que se é transmitido está imbuindo de valores, ideais e concepções.

Além disto, podemos destacar o distanciamento entre o que se é proposto legalmente e o que acontece de fato nas aulas, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997, p. 25) que prevêem que o gênero pode ser questionado nas aulas mistas da Educação Física, já que este seria o momento de meninos e meninas "conviverem, observarem-se, descobrir-se", aprendendo a não discriminar as diferenças.

Porém, o que percebemos é que as escolas são instituições reprodutoras dos valores dominantes da sociedade, ou seja, tendem a ser heteronormativas, por sua vez os/as professores/as por serem parte desta mesma sociedade tendem a reproduzir esses valores, presos nessa relação dialógica entre o que se é pretendido e que é de fato. O mesmo acontece na escola pesquisada, onde percebemos dada reprodução de valores.

ISBN: 978-85-61702-41-0

Com isso, devemos reconhecer que a escola tem uma forte influência social nos comportamentos dos estudantes, ainda que determinadas internalização de valores sejam reflexos da família e do meio social que decidem pertencer. A escola de uma maneira geral, ainda que reproduza a desigualdade social, também é considerada como um espaço que oferece oportunidades de discute e compartilhar saberes, apesar da educação sexual ainda ficar de lado.

Desse modo, podemos considerar – com base nas observações e conversas realizadas – que as ausências de discussões sobre gênero nas atividades ocorrem pelos docentes não encontrarem o *link*, isto é, acreditam que a prática do esporte é desconexa com as questões sociais e sexuais. Essa realidade contribui para que a Educação Física – nesse caso, ministrada para o ensino médio – ocupe um espaço meramente destinado ao "lazer", visto que o ponto imediato deste ciclo educacional é a preparação para processos seletivos, minimizando e menosprezando o papel educativo da Educação Física.

Assim, fica claro para que existe uma cultura escolar que favorece para a redução da disciplina à prática do desporto. Essa cultura, consequentemente, é incorporada pelos educadores, o que é preocupante. Portanto, faz-se ausente não só a discussão de gênero, mas também o diálogo sobre a própria prática esportiva.

Conclusão

A título de considerações finais podemos argumentar que, embora a sociedade esteja passando por um momento de conscientização frente a diversidade social, ainda podemos contar com a ausência de informações acerca de alguns assuntos considerados polêmicos, sobretudo a respeito do gênero, já que é uma categoria social que permeia diferentes discussões em torno do ser homem e ser mulher.

Quando pensamos o gênero na escola, percebemos que ainda é uma categoria considerada invisível nos discursos de alguns docentes, como os de Educação Física, trazendo uma justificativa de que não se adéqua às suas aulas. Com essa visão, pode-se concluir que a ausência de capacitação dos/as professores/as faz-nos não enxergar novas problemáticas que podem estar presentes em suas aulas.

Portanto, no que diz respeito a atualização de saberes dos docentes a respeito do gênero, podemos discutir que seria relevante a implementação legítima da temática de gênero na estrutura curricular de todas as disciplinas, tendo em

ISBN: 978-85-61702-41-0

vista oportunizar o debate e a desconstrução de estereótipos e papéis sociais impostos. Portanto, determinada iniciativa visando a desconstrução dos papéis sociais de homens e mulheres, deve ser levado não só para os/as alunos/as como para os/as professores/as.

Além disso, pudemos evidenciar o claro *déficit* na formação acadêmica dos professores de Educação Física envolvidos na pesquisa, fato que se deve tanto pela falta de discussão do tema nos cursos de graduação de Educação Física, quanto pela simples falta de interesse dos professores pela temática, valorizando aspectos meramente esportivos em detrimento de discussões inerentes ao tema.

Esse modelo de formação contribui para que os docentes pesquisados nem sempre vejam a problemática de gênero em suas aulas ou, quando percebem, não sabem como direcionar as atividades para a reflexão das desigualdades sexuais. Esse contexto favorece, mais uma vez, para a reprodução de rótulos e estereótipos a respeito dos papéis de gênero no esporte.

Constatamos também, que a transmissão de valores e experiências pessoais com relação ao gênero são apresentadas nos discursos dos professores de modo defasado, deixando clara a perpetuação de conceitos, práticas e ideologias dominantes, fazendo com que o processo educativo caminhe em sentido contrário ao de uma educação realmente democrática e emancipatória.

Por fim, o estudo conclui que se faz necessário uma reformulação nas estruturas de formação dos professores de Educação Física, tendo em vista que pouca coisa, ou quase nada se é ensinado com relação a gênero, além disso, se torna necessária a reflexão diária do que é ensinado, do que é transmitido e o que se almeja com esse conhecimento, demonstrando como ele vai intervir na realidade do alunado, sendo esta uma obrigação básica de cada educador/a.

Referências

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero:** Marias [e] homens na educação física. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

AVILA, A. TONELI, M. ANDALÓ, C. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, 2011.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. In: **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 2002.

ISBN: 978-85-61702-41-0

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:** Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CAMPOS, A. (ORG.) Questão de gênero nas aulas de Educação Física. In: **Refeld**, Minas Gerais, 2008.

CAVALCANTI, R. Educação sexual no Brasil e na América Latina. In: **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, 1993.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Físic**a. São Paulo: Cortez, 1998.

CORSINO, L. AUAD, D. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. In: **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, 1996.

GOELLNER, S. V. Gênero, Educação Física e Esportes. In.: Votre, S. (org.). **Imaginário e Representações Sociais em Educação Física, Esporte e Lazer**, 2001. p. 215-227.

JESUS, M. DEVIDE, F. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. In: **movimento,** Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, setembro/dezembro de 2006.

LOURO, G.L. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero**. Teoria e Educação, Porto Alegre, 1992

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

ISBN: 978-85-61702-41-0

NOGUEIRA, M. RODRIGUES, A. Meninos, meninas ou todo mundo junto? A questão do gênero nas aulas de educação física nas escolas de região sudeste da rede pública municipal de teresina. In: **ANAIS do III Encontro de Educação Física e Áreas Afins**, 2008.

OLIVEIRA, S. BARCELOS, S. **Educação Física e gênero**: práticas docentes e suas implicações nas escolas de Araxá. In: Revista Digital, Minas Gerais, 2011.

PUPO, K. **Violência moral no interior da escola:** Um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. Dissertação de Mestrado, São Paulo, 2007.

SCOTT, J. J. **Gênero**: uma categoria útil de Analisar Histórica. Educação e Realidade, v.20, n.2, p. 71-79, jul/dez. 1995

VITIELLO, N. A educação sexual necessária. In: **Revista Brasileira de Sexualidade Humana,** 1995.