UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Defesa de Mestrado

As relações de gênero nas experiências das professoras de Língua Portuguesa

ANI CAMILA BARCELLOS PEREIRA

Pelotas, 2018

ANI CAMILA BARCELLOS PEREIRA

As relações de gênero nas experiências de professoras de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas educativas, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª. Maristani Polidori Zamperetti

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

P436r Pereira, Ani Camila Barcellos

As relações de gênero nas experiências de professoras de língua portuguesa / Ani Camila Barcellos Pereira ; Maristani Polidori Zamperetti, orientadora. — Pelotas, 2018.

128 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Formação de professores. 2. Relações de gênero. 3. Docentes de língua portuguesa. I. Zamperetti, Maristani Polidori, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

Ani Camila Barcellos Pereira

As relações de gênero nas experiências de professoras de Língua Portuguesa

Defesa de Mestrado para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 16 de março de 2018 – sala 245 – FaE

Banca examinadora:

.....

Profª Drª. Maristani Polidori Zamperetti (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – PPGE/UFPEL

.....

Profª. Drª. Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - PPGE/UFPEL

.....

Profª. Drª. Márcia Alves da Silva
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - PPGE/UFPEL

.....

Profª. Drª. Cristina Pureza Duarte Boéssio
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - PPGE/UNIPAMPA

Dedico este trabalho aos melhores pais do mundo, Zeli e Tomaz;
aos melhores irmãos do planeta, Cátia e Junior;
aos sobrinhos mais lindos do universo, Fernando e Henrique,
ao dono do meu coração, Sandro.

Agradecimentos

Deus,
Zeli,
Tomaz,
Sandro,
Cátia,
Junior,
Vera,
Maristani,
Aline,
Valdirene,
Daiane,
Carla,
Caroline,
Luana,
Banca,
UFPEL,
CAPES,
FAE,

Muito obrigada por me conduzirem até aqui!

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc. (TARDIF, 2014, p. 258).

Resumo

PEREIRA, Ani Camila Barcellos. As relações de gênero nas experiências das professoras de língua portuguesa. 2018. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação, Faculdade de Educação – FaE, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

A pergunta que norteou esta pesquisa é a seguinte: qual entendimento que as professoras de Língua Portuguesa têm sobre as relações de gênero? Para isso, tracei como objetivo geral compreender qual o entendimento e de que forma experienciam, enquanto professoras de Língua Portuguesa, as relações de gênero. Além disso, elaborei os seguintes objetivos específicos: registrar os discursos das professoras de Língua Portuguesa a respeito das relações de gêneros a partir de suas experiências acadêmicas e profissionais; averiguar de que forma as docentes lidam com a temática em suas práticas pedagógicas; perceber quais as motivações que levam ou não as professoras a incluir em suas práticas pedagógicas esta questão; e compreender como elas observam este assunto nas escolas em que atuam. Entrar em contado com os estudos sobre as relações de gênero foi um momento bastante significativo da minha formação docente, isso porque, é imprescindível compreender que existem interferências sociais e históricas sobre a maneira como entendemos e interagimos com as relações de gênero (LOURO 1997, 2000; GOELLNER, 2010). Com isso, a escola é um espaço relevante de formação para alunos, alunas, professores e professoras (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2002,2014; ALARCÃO, 2011; GAUTHIER, 1998), pois é nela que são produzidos e disseminados discursos e práticas que interferem na maneira como enxergamos e como agimos no mundo (SCOTT, 1995; BOTTON, STREY, 2013; WEEKS, 2000; SWAIN, 2009). E dentre os vários discursos, a maneira como entendemos, percebemos e interagimos com as relações de gênero acaba por vir a ser um estudo prioritário na contemporaneidade. As participantes que contribuíram com este estudo foram quatro professoras de Língua Portuguesa da educação básica, da cidade de Pelotas/RS, e que foram minhas colegas durante a realização da minha graduação em Letras, na Universidade Federal de Pelotas. Como metodologia, foram utilizadas observações e entrevistas, as quais geraram as seguintes categorias (GOMES, 2010): “Professoras iniciantes e desacomodadas”; “As interferências das relações de gênero na desvalorização da profissão docente”; “A docência no imaginário infantil das professoras”; “A predominância das mulheres na docência”; e por fim, “As professoras e as relações com seus colegas, alunos e alunas”. Dentre os principais resultados estão as ações das professoras Aline e Carla, as quais colocaram em prática atividades que possibilitaram aos seus alunos e alunas refletirem sobre as relações de gênero e as interferências das relações de gênero na desvalorização da profissão docente; além disso, é possível destacar também uma situação oposta através das professoras Luana e Caroline, as quais demonstraram serem mais reservadas sobre o assunto.

Palavras-chave: Formação de professores; Relações de gênero; Docentes de Língua Portuguesa

Abstract

PEREIRA, Ani Camila Barcellos. Gender relations in the experiences of Portuguese language teachers. 2018. 127f. Dissertation (Master in Education) – Graduate Program in Education, Faculty of Education – FaE, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2018.

The question that guided this research is the following: what understanding do the Portuguese language teachers have about gender relations? For this, I have as a general objective to understand the understanding and how they experience, as Portuguese language teachers, the gender relations. In addition, I elaborated on the following specific objectives: to register the discourses of the Portuguese Language teachers regarding gender relations from their academic and professional experiences; to find out how the teachers deal with the theme in their pedagogical practices; to perceive the motivations that lead or not the teachers to include in their pedagogical practices this question; and understand how they observe this in the schools in which they operate. Getting in touch with the studies on gender relations was a very significant moment in my teacher education, because it is imperative to understand that there are social and historical interferences about the way we understand and interact with gender relations (LOURO 1997, 2000 ; With this, the school is a relevant training space for students, students, teachers and teachers (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2002,2014; ALARCÃO, 2011; GAUTHIER, 1998), since it is in this school that discourses and practices are produced and disseminated which interfere with the way we see and how we act in the world (Scott, 1995, Botton, Strey, 2013, Ways, 2000 and Swain, 2009). And among the various discourses, the way we understand, perceive and interact with gender relations ends up becoming a priority study in contemporary times. The participants who contributed to this study were four teachers of the Portuguese language of basic education, from the city of Pelotas, RS, who were my colleagues during the course of my graduation in Letters, at the Federal University of Pelotas. As a methodology, observations and interviews were used, which generated the following categories (GOMES, 2010): "Beginning and unmanned teachers"; "Interference of gender relations in the devaluation of the teaching profession"; "Teaching in the children's imagination of teachers"; "The predominance of women in teaching"; and finally, "The teachers and the relations with their colleagues, students and students". Among the main results are the actions of teachers Aline and Carla, who put into practice activities that allowed their students to reflect on gender relations and the interference of gender relations in the devaluation of the teaching profession, in addition, it is also possible to highlight an opposite situation through the teachers Luana and Caroline, who have shown that they are more reserved on the subject.

Keywords: Teacher training; Gender relations; Teachers of Portuguese Language

Lista de Quadros

Quadro 1 – Idade, estado civil e filhos e filhas das participantes da pesquisa **.....55**
Quadro 2 – Formação e tempo de docência das participantes da pesquisa **.....56**

Sumário

Capítulo 1. Experiências que me encaminharam para esta pesquisa 12

Capítulo 2. Gênero – como é entendido em nossa sociedade 18

Capítulo 3. A Educação e as relações de gênero 26

3.1. Problematizando as relações de gênero no espaço escolar 29

3.2. A presença feminina na docência 32

Capítulo 4. Docência: uma profissão que desacomoda 37

4.1. Uma das primeiras fases da desacomodação: início da carreira 41

4.2. Desacomodando mais uma vez: formação docente e as relações de gênero 45

Capítulo 5. Mapeando as pesquisas sobre o tema.....48

Capítulo 6. Metodologia de investigação – sujeitos e contexto.....55

6.1. Das intenções para as ações.....60

6.2. Refletindo um pouco sobre o que encontrei.....64

7. Experiências e vivências que se aproximam.....68

7.1. Professoras iniciantes e desacomodadas.....68

7.2. As interferências das relações de gênero na desvalorização da profissão docente 82

7.3. A docência no imaginário infantil das professoras 92

7.4. A predominância das mulheres na docência 97

7.5. As professoras e as relações com seus colegas, alunos e alunas 101

Considerações finais 107

Referências.....112

Anexos 120

Apêndice – Roteiro das entrevistas.....127

Capítulo 1. Experiências que me encaminharam para esta pesquisa

Logo após a conclusão da minha licenciatura em Letras – Português, tive a oportunidade de ingressar no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), câmpus[1] Pelotas, especificamente na linha de pesquisa "Ensino e Formação de Professores" (2014). Significou muito este momento, o qual gerou muitas aprendizagens e reflexões. E foi nessa conjuntura que comecei a me aproximar dos estudos relativos a gênero, principalmente, em função da minha querida orientadora, Jenice Mello, a qual já estudava este tema e conduziu-me para perceber o quanto as relações de gênero permeiam nossas vidas. Até então, não havia parado para pensar sobre esta temática, tampouco tive a oportunidade de refletir sobre este assunto durante a minha formação inicial. E foi durante este curso de Especialização que tive meu primeiro contato efetivo com teorias que abordavam as relações de gênero e suas interferências na forma como interagimos com as outras pessoas. E isso deixou-me bastante intrigada e com desejo de tentar compreender ainda mais como as relações de gênero perpassavam pelos ambientes educacionais em que eu atuava.

Em função disso, meu projeto de conclusão na Especialização foi voltado para a temática das relações de gênero a partir do universo infantil, com as crianças que conviviam comigo naquele momento da minha vida profissional. Como naquela época eu trabalhava como Auxiliar de Educação Infantil (foram seis anos de atuação no município de Pelotas/RS), aproveitei para realizar minha pesquisa. E, em decorrência da minha formação em Letras, voltei o meu olhar para o direcionamento dos livros do ponto de vista do binarismo "feminino x masculino", o qual é feito por várias editoras na elaboração dos livros que faziam parte da biblioteca da escola em que eu estava atuando. Percebi que havia livros que chegavam a ter escritos em suas capas que a leitura era exclusiva para elas, como se a interação com os textos só pudesse ser feita ou por eles ou por elas. A partir dessa minha observação, notei que

[1] O reitor Marcelo Bender, com o objetivo de padronizar o uso do termo no instituto, estabelece a adoção da grafia aportuguesada, a partir de 1º de janeiro de 2016, assim fica definida a utilização do vocábulo "câmpus" com acento circunflexo e em uma única grafia, tanto no plural como no singular. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/476-campus-ou-campus-câmpus-qual-vocabulousa. Acesso em: 21 nov. 2016.

> [...] há algo que está implícito (ou até mesmo bem explícito) nos livros infantis de histórias: o direcionamento para os guris e para as gurias. Isso quase sempre acontece através de elementos que, geralmente, são considerados como pertencentes a cada universo: princesas para elas e dinossauros/carros para eles. Em função dessa demanda, as editoras se esforçam para produzir livros com vários recursos, tanto gráficos como de materiais extras, para chamar a atenção dos pequenos (PEREIRA; MELLO, 2016, p. 165).

Basicamente, meu artigo de conclusão de curso na Especialização ocorreu da seguinte forma: a partir da minha atuação como Auxiliar de Educação Infantil, selecionei dez crianças (cinco gurias e cinco guris[2], todos com cinco anos de idade) da turma do Pré – B. O foco investigativo foi o de compreender que fatores levavam as crianças a escolherem um livro de história, além de observar como os pequeninos interagiam durante a hora do conto para problematizar o universo de leitura infantil. Na aplicação deste propósito, as crianças tinham a liberdade de indicar qual(is) livro(s) queria(m) explorar, entre as quatro opções, selecionados antecipadamente (dois considerados como pertencentes ao gênero “feminino” e outros dois, ao “masculino”). Depois que eles escolhiam os livros, as leituras eram feitas por mim, enquanto observava as falas e as reações. As histórias foram gravadas em áudio para que houvesse mais interação durante a hora do conto.

Os resultados permitiram perceber que ainda há algumas demarcações relativas ao binarismo masculino x feminino, entretanto, estas não se sobrepõem ao prazer que a criançada demonstrou ao ouvir uma história, independente do livro ser considerado de guri ou de guria. Além disso, destaco que percebi, através da interação dos pequenos na hora do conto, que houve “[...] grande interesse de todos os dez integrantes em fazer parte do contexto e saber como terminava a narrativa (PEREIRA, MELLO, 2016, p. 181)”, independente do direcionamento dos livros. Outra consideração a ser feita é que, possivelmente, o rompimento do “[...] binarismo apresentado pode ter se dado devido à faixa etária das crianças cuja separação entre menino e meninas ainda não é preocupação central e sim a curiosidade quanto às diferenças entre os sexos (PEREIRA; MELLO, 2016, p. 182). Saliento outro apontamento interessante que a pesquisa da Especialização me proporcionou, que foi observar a maneira inocente, curiosa e instigante com que um dos guris interagiu com um dos livros de princesa:

---

[2] Os termos “gurias” e “guris” foram utilizados porque é uma das formas mais usuais e características que os falantes da região sul do país costumam usar quando querem se referir às crianças e aos adolescentes.

> [...] fiquei comovida quando um dos guris pediu para ler o livro das princesas (importante ressaltar que neste caso, o ato de leitura refere-se ao fato de ler as imagens, isso porque, na Educação Infantil as crianças ainda não decodificam o código alfabético, mas já são capazes de compreender o funcionamento do livro), o olhar dele para a história era de pura curiosidade e motivação em saber quais situações a princesa iria passar (PEREIRA; MELLO, 2016, p. 183).

Esta situação, aparentemente, pode ser observada com naturalidade, porém, ao imergir nos estudos sobre as relações de gênero, comecei a refletir sobre várias questões, que num primeiro momento, podem até parecer simples, mas que por trás apresentam interferências históricas, sociais e culturais sobre como compreendemos, vivenciamos e propagamos as noções que temos sobre as relações de gênero, como por exemplo: será que os pais desse garoto comprariam um livro de princesa para ele? E no Ensino Médio, será que ele também se sentiria à vontade para ler, com tanto entusiasmo na frente da turma, um livro “dito” do universo feminino? Ou então, será que eu compraria um livro de princesa para presentear, por exemplo, meus sobrinhos ou qualquer outro menino que eu conheça? Indagações e mais indagações...

Posso afirmar, inclusive, que fiquei preocupada, assim que terminei minha pesquisa com as crianças, com tamanho desconhecimento por minha parte a respeito deste universo das relações de gêneros, o qual está entranhado em todas as instâncias das relações humanas. De qualquer forma, nunca é tarde para se desacomodar com o que entendemos por “normal” e, principalmente, o quanto a busca por conhecimento é capaz de nos tornar docentes comprometidos com a possibilidade de promover relações mais igualitárias e menos preconceituosas entre os gêneros.

Adiante, assim que concluí minha Especialização, tive a tão esperada primeira oportunidade de atuar na minha área de formação: fui selecionada como professora substituta em dos câmpus do IFSUL (2015). O que pude notar durante esse período da minha vida é que lecionar extrapola o domínio dos conteúdos programáticos; é fundamental que estejamos prontos para oportunizar espaços em que o diálogo sobre os mais diversos assuntos possa existir e ser respeitado por todos da comunidade escolar. Afirmo isso, porque como professora de Letras, uma das principais ferramentas das minhas aulas é a participação de todos através de suas opiniões, para que seja possível promover debates a partir de textos pré-selecionados, os quais visam, além de transmitir conteúdos, a possibilidade dos

discentes interpretarem e compreenderem o poder da palavra de acordo com o contexto em que está inserida.

No entanto, no início da carreira, geralmente, não nos sentimos capazes de adotar uma postura que lide com a diversidade de situações, posto que “[...] o professor iniciante vivencia a complexidade e a imprevisibilidade da realidade de sala de aula [...] (LEONE; LEITE, 2011, p.280)”. Realmente, essa primeira vivência como professora de Letras foi bastante intensa e desafiadora, pois não bastava apenas ter um plano de aula, era preciso saber interagir com a turma, com os outros colegas de profissão, com os responsáveis pelos estudantes, ter a capacidade de improvisar quando algo não saía como o planejado, elaborar e corrigir provas, aprender a utilizar o livro didático, organizar pareceres sobre as avaliações para os conselhos de classe, entre tantas outras situações que foram difíceis, porém, extremamente significativas e produtivas para minha formação inicial. E em função de todas essas questões citadas, que ainda eram novas para mim, é que não ousei abordar em minhas aulas as relações de gênero. Essa fase inicial da carreira apresenta tantas e tantas situações novas, que logo no meu primeiro ano como professora de Ensino Médio não me senti apta o suficiente para levar tal discussão adiante, principalmente, porque eu ainda estava na fase de compreensão e reflexão sobre as interferências das relações de gênero na minha vida e na sociedade como um todo. Contudo, almejo, sinceramente, que na minha próxima oportunidade como docente, eu já esteja me sentindo confiante e com conhecimentos suficientes para abordar a temática das relações de gênero com meus futuros alunos e alunas.

E durante a minha atuação como docente, saliento que o apoio e o auxílio que tive dos meus colegas de área foram fundamentais para que me sentisse entusiasmada em fazer parte daquele ambiente, daquela rotina, de “ser professora”, apesar de todos os desafios. Foi através das conversas que tive com os professores e as professoras de Letras que pude tirar várias dúvidas sobre como elaborar planos de ensino, como planejar os conteúdos programáticos durante o ano letivo, quais alternativas são possíveis para preparar a avaliação, qual a melhor forma de aproveitar o livro didático, como era a relação com as turmas, como organizar as avaliações, entre tantas outras opções. Este acompanhamento que tive durante as conversas na sala dos professores colaboraram significativamente com a minha atuação, principalmente porque sentia-me acolhida. As palavras de Tardif confirmam

tal situação, pois os docentes sentem a necessidade de trocar experiências, posto que a

> [...] colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de *team-teaching* também fazem parte da prática de partilha dos saberes entre os professores. Ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência (TARDIF, 2014, p. 53).

Por conseguinte, é imperativo que busquemos capacitação para além do curso de licenciatura, uma vez que, somente ao encarar a realidade escolar é que constatamos de fato quais os conhecimentos são indispensáveis para atuar na nossa profissão. Tardif complementa esta ideia ao dizer que:

> O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estrearem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc. (TARDIF, 2014, p. 86).

Além do mais, "[...] a formação docente é um processo inacabado e que deve estar em constante movimento (FÉLIX, 2015, p.229)". E por considerar tais questões, é que decidi continuar minha formação. Após um ano atuando como professora substituta, ingressei no Mestrado em Educação desta universidade (2016), na linha de pesquisa "Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas". Creio que a minha vivência como pesquisadora será mais qualificada em função da minha experiência como professora, uma vez que ao ter feito parte de uma instituição de ensino, consigo compreender as interferências que as práticas pedagógicas sofrem dos vários fatores que fazem parte do contexto escolar, evitando assim, conforme Tardif, a realização de uma pesquisa deslocada da realidade:

> O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda a pesquisa na área da educação, é o da abstração: essas pesquisas se baseiam com demasiada frequência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. (TARDIF, 2014, p. 115).

Além do mais, unir a minha atuação como professora e como pesquisadora também suscita outro ponto, que é a aproximação entre pesquisa e ensino, posto que estas deveriam andar lado a lado. No entanto, de acordo com Tardif (2014), universidade e escola parecem que estão trilhando caminhos independentes e distintos uma da outra.

> Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino. Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos (TARDIF, 2014, p. 35).

E por acreditar que a minha atuação como professora corrobora com minha atuação como pesquisadora é que me permito desfrutar de mais uma etapa da minha vida acadêmica: esta dissertação. Ao rememorar minha trajetória e me reconhecendo como uma profissional que busca adquirir conhecimentos que embasem minhas práticas pedagógicas, principalmente no que diz respeito a conceitos que ainda são novos para mim, como as relações de gênero, é que justifico a elaboração deste problema de pesquisa: qual entendimento que as professoras de Língua Portuguesa têm sobre as relações de gênero?

Ouvir as experiências das professoras da minha área de atuação é promover a formação docente, tanto para mim quanto para elas, pois essa troca de vivências permitiu sistematizar as ações e/ou atitudes das professoras frente às experiências que tiveram durante suas atuações no ambiente escolar. Assim, meu objetivo geral é compreender qual o entendimento e de que forma experienciam, enquanto professoras de Língua Portuguesa, as relações de gênero. Já os objetivos específicos são: registrar os discursos das professoras de Língua Portuguesa a respeito das relações de gêneros a partir de suas experiências acadêmicas e profissionais; averiguar de que forma as docentes lidam com a temática em suas práticas pedagógicas; perceber quais as motivações que levam ou não as professoras a incluir em suas práticas pedagógicas esta questão; e compreender como elas observam este assunto nas escolas em que atuam.

Capítulo 2. Gênero – como é entendido em nossa sociedade

Nossa sociedade está cada vez mais preocupada com a forma de viver de seus integrantes, seja pelo bem da unanimidade moral, pelo progresso econômico, pela segurança nacional ou por questões de higiene e de saúde. A organização social em que vivemos hoje tem se mostrado "[...] cada vez mais preocupada com o disciplinamento dos corpos e com as vidas sexuais de seus indivíduos (WEEKS, 2000, p.47)".

Com a crescente propagação dos meios de comunicação de massa e com a possibilidade de acesso às tecnologias, principalmente a internet, é possível notar o quanto a nossa sociedade tem colocado em evidência tal tema, como é caso das propagandas, novelas, filmes, livros e tantos outros meios de comunicação que estão trazendo como pauta a questão das relações de gênero. Pimenta complementa esta ideia ao dizer que

> [...] a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do ser humano (PIMENTA, 2012, p. 24).

Ou seja, a escola é um espaço relevante de formação para alunos, alunas, professores e professoras, isso porque, é nela que são produzidos e disseminados discursos e práticas que interferem na maneira como enxergamos e como agimos no mundo. E dentre os vários discursos, a maneira como entendemos, percebemos e interagimos com as relações de gênero acaba por vir a ser um estudo prioritário na contemporaneidade.

Para começar o aprofundamento teórico, recorro a uma das estudiosas do tema, Guacira Lopes Louro, a qual afirma que "os corpos ganham sentido socialmente e que a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – [...] é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura (LOURO, 2000, p. 9)". Nesse sentido, é totalmente aceitável que há interferências expressivas dos órgãos genitais na constituição dos atributos femininos e masculinos, no entanto, estas não devem ser as únicas características a serem analisadas na constituição do padrão socialmente aceito de gênero. Além disso, há a compreensão de que a sexualidade, a qual é entendida, conforme Louro

(2000, p. 9), como a maneira de “[...] de expressar os desejos e prazeres [...]”, também sofre interferências de acordo com o contexto em que se encontra. Ademais, em consonância com Botton e Strey (2013), é preciso ponderar as probabilidades de expressão dos sujeitos para além da determinação biológica, pois somente esta característica não é o suficiente para justificar as diferenças entre homens e mulheres.

> É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).

Neste momento, Louro (1997) aborda a questão do entendimento a respeito do conceito de gênero, que não deve ser entendido como sinônimo de sexo. Weeks (2000) também colabora com as definições sobre sexo e gênero, entendendo que o primeiro é compreendido a partir das diferenças anatômicas entre os sujeitos; já o segundo conceito é percebido considerando as disparidades sociais entre homens e mulheres. Ainda nessa linha de elaboração de conceitos, Goellner esmiúça esta ideia.

> Por *gênero* entende-se a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de *sexo*, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é generificado, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele (GOELLNER, 2010, p. 75).

Goellner (2010) exemplifica seu posicionamento ao lembrar que há um tempo um homem que usasse cabelos compridos e brincos possivelmente seria questionado sobre sua masculinidade, posto que as tais características remetiam, majoritariamente, ao universo feminino. Tal situação já não ocorre atualmente, pois já é aceitável, tanto para homens quanto para mulheres, adornarem seus corpos com brincos e terem os cabelos nas mais variadas formas e tamanhos.

Yannoulas et al. (2000) complementa os conceitos de gênero e sexo a partir das definições provenientes do latim, entendendo, assim, que “sexo” vem de *sexus* e diz respeito à condição orgânica que diferencia macho e fêmea, tendo como

principal atributo a estabilidade através dos tempos; já a categoria gênero vem de *genus* e indica o código de conduta que organiza socialmente as relações entre os indivíduos masculinos e femininos, e tem como predicado mais marcante a mutabilidade. De forma convergente, Scott (1995, p. 86) aponta que há “[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças de sexo” e, também, que “[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Scott (1995) também comenta que gênero, de acordo com as feministas, estaria se referindo a organização social da relação entre os sexos.

E a importância de trazer essa discussão sobre as relações de gênero é justificada pelo fato de que estariam não só incluindo uma nova história para as mulheres, mas sim, uma nova história como um todo. Importante ressaltar que a inclusão das mulheres iria depender da maneira como gênero passaria a ser desenvolvido e estudado como categoria de análise. Além disso, essa discussão também estaria pautada nas desigualdades de poder, as quais também são influenciadas pelas questões de raça e classe. E um dos grandes desafios seria realizar uma investigação e um reconhecimento das vivências de homens e mulheres no passado, reconhecendo que tais experiências refletem atualmente em nossas práticas históricas. Scott (1995) diz que não devemos abandonar o passado, mas sim, que é preciso examinar atentamente os métodos de análise, esclarecer as hipóteses e explicar como é pensada a mudança.

A partir disso, Scott (1995) define gênero como um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; é também uma forma primeira de significar as relações de poder. O gênero é o meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre as diversas formas de interação humana. Com isso, é possível compreender que o conceito de gênero foi utilizado, por exemplo, na política para justificar ou criticar o reinado de monarcas ou para expressar relações entre governantes e governados. Desta forma, para se reescrever uma nova história é mister refletir sobre as estratégias políticas feministas atuais, posto que gênero tem que ser redefinido e reestruturado em comunhão com a ideia de igualdade política e social, que inclui além de sexo, as noções de classe e raça.

Ao depreender sobre o entendimento sobre gênero, diferenciando-o do conceito de sexo, são imprescindíveis algumas ponderações sobre como nos percebemos, posto que, quando se considera as interferências sociais, culturais e

históricas como norteadoras sobre como entendemos gênero, acabamos por perceber o quanto somos múltiplos, considerando o contexto em que nos encontramos. Esta concepção nos oferece a possibilidade de pensarmos sobre como nos constituímos homens e mulheres, quais influências que recebemos em nossa sociedade ocidental que nos torna pertencentes aos gêneros masculinos e femininos. De acordo com Weeks (2000, p. 40), considerar o fato das intervenções sociais e culturais

> [...] é argumentar que só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto histórico específico, explorando as condições historicamente variáveis que dão origem à importância atribuída à sexualidade num momento particular, compreendendo as várias relações de poder que modelam o que vem a ser visto como um comportamento normal ou anormal; aceitável ou inaceitável.

Com isso, segundo Louro (1997, p.23), nos é dada uma tarefa, que seria passar a "[...] exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos." A autora acrescenta que o entendimento que temos sobre gênero também se diferencia ao considerarmos os diversos grupos que integram a nossa sociedade, pois as influências étnicas, de cunho religioso, de raça, de classe social acabam por nos tornar um povo heterogêneo.

No entanto, mesmo reconhecendo nossa diversidade cultural enquanto povo, o pensar de forma plural é considerado algo novo, do ponto de vista histórico e ocidental, uma vez que essa concepção de diversidade só passou a ser colocada como algo a ser questionado a partir da década de 60. Ou seja, discutir o fato de que o gênero extrapola o que compreendemos como masculino e feminino é desestruturar alicerces antigos da nossa sociedade. Como diria Hall (1997, p. 7), "[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.". Essas desestabilizações fazem parte de um processo que atinge as estruturas das sociedades modernas, tornando aquilo que os indivíduos tinham como estável, como é o caso dos gêneros, em algo totalmente volúvel, criando assim, ainda de acordo com Hall, uma "crise de identidade". Hall (2000) recorre à Derrida para apontar que há uma "rasura" (X) no conceito de identidade, ou seja, existem muitas críticas, pois a identidade não pode ser entendida como integral, originária e unificada. Esse pensamento sobre a identidade começa com um conceito chave dos pós-estruturalistas, que é a

différance, a qual elabora através de discursos o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, criando assim a demarcação das identidades, as quais podem prover tanto ao que é adorado como também ao que é odiado.

Ou seja, as identidades são elaboradas por meio da interferência e da relação com o outro, da relação com o que falta, com o que não é, com o que é entendido como exterior constitutivo. Hall (2000) também comenta sobre a contribuição de Judith Butler, a qual complementa dizendo que todas as identidades são articuladas e funcionam por meio da exclusão, da construção discursiva e da produção de sujeitos marginalizados. Com isso, a questão da identidade passe a ser vista como um conceito que traz posições e não é mais encarado como essencialista. E isso ocorre porque as identidades estão submetidas a processos históricos que acabam por gerar mudanças e transformações, sem falar que elas estão inseridas em formações e práticas discursivas específicas, fundadas em estratégias e iniciativas específicas. Assim, o sujeito é obrigado a assumir uma identidade, uma posição, por mais que entenda ou perceba que esta é organizada a partir de representações. É relevante pensar que a identidade é um assunto que apresenta forte conotação política e que só avançará quando houver um reconhecimento da suturação do psíquico e do discursivo em sua constituição. Louro complementa esta constatação ao dizer

> [...] desde os anos sessenta, o debate sobre as identidades e as práticas sexuais e de gênero vem se tornando cada vez mais acalorado, especialmente provocado pelo movimento feminista, pelos movimentos de gays e de lésbicas e sustentado, também, por todos aqueles e aquelas que se sentem ameaçados por essas manifestações (LOURO, 2000, p.7).

Ao notarmos a diferença também nos damos conta das desigualdades e das hierarquias, as quais estão ligadas diretamente às redes de poder em nossa sociedade. Quando reconhecemos que existem sujeitos que não compartilham dos mesmos atributos que possuímos, estamos fazendo estas comparações do ponto de vista do lugar social que ocupamos e estas diferenciações acabam por construir marcadores de fronteiras entre os que “[...] estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens (LOURO, 2000, p.12)”. E é aí que está a grande questão ao abordar as relações de gênero: as diferenças geram desigualdades. Se as ideias divergentes ficassem apenas no campo do pensamento, a discussão acabaria aqui.

Contudo, ao considerar as desigualdades advindas das diferenças é que se faz extremamente relevante discutir e repensar sobre como compreendemos os gêneros em nossa sociedade. Isso porque, as diferenças geralmente são destacadas em decorrência da relação de poder que uma ideia opera sobre as demais: a visão heteronormativa é tida como a “normal” e, por conseguinte, é a que exerce poder sobre as demais formas de gêneros. Swain (2009) discute a respeito da maneira como vivenciamos de forma naturalizada a categoria de gênero binária (masculino x feminino), a qual se propaga de geração em geração, sem contar que geralmente nem paramos para refletir os motivos que nos levam a compreender de forma naturalizada os sexos.

Uma possibilidade de expandir a questão binária dos gêneros é pensar sobre a categoria “heterogênero”, a qual indica e possibilita diversas perspectivas de análise da construção social. Logo, este novo conceito em sua enunciação pretende desvelar a naturalização do binário feminino x masculino, inserido nas pesquisas e na aplicação acrítica de “gênero” em todos os tempos e espaços humanos. E esse novo conceito é fruto de uma necessidade de expandir e refletir sobre verdades e certezas que nos definem e nos cercam, como é o caso também, da identidade, a qual deve ser investigada a partir de sua transdisciplinaridade, além de levar em conta questões políticas, sexuais e étnicas.

Swain (2009) comenta que para avançarmos nesse entendimento de que somos muito além das posturas binárias é preciso observar e abranger questões epistemológicas e políticas. Como é o caso de entendermos que a heterossexualidade é alicerçada na ordem política através do poder e que devemos nos perguntar e nos questionar sobre o porquê de aceitarmos sem nenhuma crítica que a heterossexualidade é tida como um selo de normalidade. Swain (2009) explana também que as pessoas apresentam uma grande variedade de identidades e que esta não é apenas delineada pela personalidade ou pela sexualidade, mas sim, manifestada e construída em decorrência dos contextos e das vivências que cada sujeito encontra no decorrer de sua vida. Com isso, não é possível mais pautar as discussões em identidades estagnadas, é preciso avançar para uma postura que compreenda questões subjetivas e que perceba que estamos em constante construção, num processo sem margens e sem limites.

Parker (2000) expõe que a desigualdade de gênero advém de artefatos históricos e que boa parte do que percebemos como estruturas de disparidade e de

injustiça, que constantemente sistematiza o campo sexual, podem ser repensadas e reformuladas através “[...] da ação intencional e de iniciativas políticas progressistas (PARKER, 2000, p. 139)”. Sendo assim, percebemos o quanto gênero faz parte e está infiltrado em

> [...] diferentes instituições e práticas sociais [...]. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” – produzem-se, ou engendram-se, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 1997, p.25).

Ainda de acordo com Louro (2000, p.14), “[...] a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, ‘fixar’ uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ e duradoura.”. E nessa conjuntura, a escola se apresenta como uma instituição na qual precisa lidar com algo muito delicado: “[...] de um lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher ‘de verdade’ deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso (LOURO, 2000, p.14).”. Ou seja, não podemos compreender que as definições, crenças, identidades e comportamentos sexuais são meros resultados da evolução natural, muito pelo contrário, são na verdade ações modeladas a partir de relações de poder (WEEKS, 2000).

E todas essas ações de controle e monitoramento são manifestadas ou reprimidas através do nosso corpo, pois é nele que expomos nossos desejos, nossos prazeres, nossa forma de nos relacionarmos com o outro; e é justamente no nosso corpo que são reveladas todas as marcas sociais e culturais de nossa sociedade.

Goellner (2010) explica que nosso corpo é educado dentro e fora da escola, como é o caso das influências das questões religiosas, conceitos da medicina, das normas jurídicas e, também, da mídia. Isto é, em todos os lugares em que socializamos recebemos orientações de como nos vestir, nos alimentar, qual a melhor aparência, comportamento e gestos mais adequados, incluindo também quais práticas sexuais devemos seguir, além de normas sobre qualidade de vida. O que esta afirmação mostra é que o nosso corpo é educado e formatado por meio de ações minuciosas e ininterruptas, as quais têm por finalidade orientar a maneira como devemos nos comportar, como devemos ser e como devemos nos apresentar em nossa sociedade. No entanto, mesmo com este esforço para que os corpos

sejam educados uniformemente, entendemos que estes na verdade são distintos, logo, se torna imprescindível compreender que os gêneros também são variáveis, constituindo assim, as identidades dos sujeitos, as quais são totalmente heterogêneas e decorrentes das diversas intervenções sociais e culturais.

A partir das reflexões descritas até o momento, realizarei, a partir de agora, algumas considerações e ponderações sobre a Educação e as relações de gênero, pois a instituição escolar certamente é um dos espaços em que os corpos e, por consequência, as relações de gênero ganham mais visibilidade.

Capítulo 3. A Educação e as relações de gênero

Morin (2003, p.10) afirma que “educação é [...]: utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano [...]”. O autor, nesta acepção, se refere ao ambiente chamado “escola”, no qual os seres humanos devem passar para que possam receber dessa instituição, em conjunto com a sociedade, subsídios para virem a se “desenvolver”. Ao observar essa informação, notei que são várias as competências que fazem parte dos processos de ensino e de aprendizagem, isso porque, o ser humano é um ser que apresenta relações com vários tipos de saberes e conhecimentos que colaboram para sua formação. Para tornar mais específico esse grande desafio de “formar um ser humano”, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000b), em consonância com Morin (2003), apontam alguns direcionamentos que possibilitam conduzir a formação e o desenvolvimento desses alunos e alunas, e um deles é pensar o conhecimento a partir do todo.

> Nessa nova compreensão [...] da educação básica, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não devem ser independentes do tratamento dado às demais disciplinas da área [...]. Tanto o ensino como a aprendizagem são vistos como ações de cunho interdisciplinar, que articulam o trabalho das disciplinas para promover competências (BRASIL, 2000b, p. 14).

Refletir sobre educação é considerar como o discente irá interagir com o mundo em que vive e de que maneira a escola cooperará para que isso ocorra; em outras palavras, como alcançar o objetivo precípuo da escola: formar um cidadão. Dentre as múltiplas alternativas de estudo que abrem em consequência disso, é possível focar em uma questão muito relevante: a comunicação.

O desenvolvimento dos indivíduos só ocorre a partir da interação com o meio em que estão inseridos. De acordo com Antunes (2009), a principal mediação entre os seres humanos é a linguagem, independentemente do tempo histórico. Com isso, pensar em educação é, portanto, pensar em como ocorre a comunicação entre docentes e discentes. Todo e qualquer docente necessita da comunicação para que possa interagir com suas turmas e esta é feita de várias maneiras, como através da escrita e da fala. Marcuschi (2010) diz que uma boa porção da nossa organização enquanto sociedade advém da língua escrita ou falada.

E é a partir dessa conjuntura que o docente de Letras passa a ser tão pertinente, pois através de sua habilidade de comunicação e interação, é que a sua sala de aula tornar-se-á um espaço em que seja plausível debater, discutir, repensar e refletir sobre vários assuntos, como as relações de gênero. Mas para que isso ocorra, é necessário que o profissional das Letras procure formação para sustentar suas práticas pedagógicas, com a intenção de promover debates que possibilitem às suas turmas acesso a conhecimentos claros, objetivos e científicos, deixando de lado o senso comum.

Posto isso, a primeira averiguação que faço é refletir sobre a minha experiência enquanto profissional da área de Letras. Durante minha formação inicial, infelizmente, não tive oportunidade de participar de algum curso ou me inscrever em alguma disciplina em que a questão central estivesse relacionada com as relações de gênero ou assuntos correlacionados. E a relevância de tal constatação é necessária, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais presumem, a partir dos "temas transversais", a abordagem sobre as relações de gênero no espaço escolar (BRASIL, 1999c). Sem dúvida de que a ausência desse tipo de conhecimento na época colaborou negativamente para que eu não me sentisse segura e amparada para preparar e aplicar um plano de aula em que as relações de gênero fossem o tema predominante.

E é por isso que é necessário refletir sobre os currículos instituídos para os cursos de formação inicial, os quais devem ser pensados a partir de uma organização que coloque os temas transversais em evidência. Elaborar currículos que "[...] contemplem gênero e sexualidade como questões importantes é uma operação ética, política, pedagógica e institucional atravessada por disputas e tensionamentos. Aqui, parecem caber as seguintes questões: que professores/as queremos formar? Como organizar currículos que deem conta de abordar gênero e sexualidade? (FÉLIX, 2015, p. 226)".

E aqui compete destacar algumas ações que possibilitam repensar a formação docente. A primeira pode ser vista no PIBID[3] do curso de Letras da UFPEL

[3]O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica e concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da

durante o ano de 2015, quando as bolsistas organizaram uma oficina que tinha por finalidade abordar as questões de gênero. Este trabalho foi feito através de uma oficina intitulada “Língua e identidade de gênero”, a qual foi aplicada na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita[4]. Além disso, desde 2014, a Universidade Federal de Pelotas conta com o “Observatório de Gênero e Diversidade da UFPEL[5]”, o qual tem por desígnio possibilitar espaços de interação entre profissionais de diversas áreas da própria instituição que abordam tal temática, em decorrência de solicitações da comunidade externa da universidade.

Dentre as várias ações realizadas pelo Observatório está o “I Simpósio de Gênero e Diversidade: debatendo identidades”, o qual foi realizado em maio de 2016 e contou com oito simpósios temáticos. Outra ação que pode ser destacada é a implementação do “Núcleo de Gênero e Diversidade[6]”, também dentro da UFPEL; este setor visa a curricularização do tema por meio de disciplinas transversais que serão ofertadas para os cursos; fará a promoção de campanhas e eventos que promovam a discussão sobre gênero e diversidade; e, também, instituirá uma ouvidoria, a qual permitirá que a comunidade universitária possa denunciar casos de assédio, violência e preconceito.

Reconhecer e divulgar tais ações que estão ocorrendo dentro da UFPEL já é uma forma de repensar os currículos de formação inicial. Além disso, a partir de agora existem espaços e pessoas capacitadas para dialogar sobre as relações de gênero e a importância deste tema dentro e fora dos muros da universidade e, consequentemente, qualquer estudante já sabe, ao menos, onde buscar informações e conhecimentos relevantes sobre a temática aqui exposta. Ademais, acredito na potencialidade de tais movimentos e, também, na relevância dessas conquistas importantíssimas para a promoção da igualdade e do respeito entre as relações de gênero.

---

escola. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid Acesso em: 22 fev. 2017.

[4]As informações sobre a oficina “Língua e Identidade de gênero” foram retiradas do blog que as bolsistas do PIBID do curso de Letras da UFPEL utilizam para divulgar as atividades realizadas com o projeto. Disponível em: http://blogpibidletras.blogspot.com.br/2015/06/fotos-da-oficina-lingua-e-identidade-de.html Acesso em: 01 jan. 2017.

[5]No site do “Observatório de Gênero e Diversidade da UFPEL” é possível ver as diversas ações realizadas por este segmento da universidade. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/observatorio/quem-somos/ Acesso em: 15 abr. 2017.

[6]A notícia referente à implementação do “Núcleo de Gênero e Diversidade”, da Universidade Federal de Pelotas, foi divulgada no site do jornal Diário Popular, no dia 27 de janeiro de 2017. Disponível em: https://www.diariopopular.com.br/index.php?n_sistema=3056&id_noticia=MTIxMzIz&id_area=Mg Acesso em: 27 jan. 2017.

3.1. Problematizando as relações de gênero no espaço escolar

Ao pensar sobre o espaço escolar, geralmente, vem à cabeça a ideia que estamos falando de um ambiente em que as diferenças são tratadas de forma democrática, e que a liberdade e a igualdade são pontos cruciais para o seu funcionamento, conceitos estes advindos da lógica moderna e, também, reafirmados em nossa Constituição Federal de 1988, a qual diz, em seu artigo 205, que a educação será um direito de todos e um dever do Estado e da família. Posto isto, é apropriado pensar que as crianças e os adolescentes, independente de seus gêneros, tenham uma convivência baseada, como dito anteriormente, na igualdade e no gozo dos mesmos direitos. Diante disso, uma pergunta que surge é a seguinte: com todas essas garantias, por quais motivos é necessário problematizar as relações de gênero? E diante das várias possibilidades de respostas, destaco algumas considerações que colaboram para uma possível reflexão a respeito desta questão.

Primeiramente, ao elaborar um plano de aula que aborde as relações de gênero é imperativo que seja compreendido os conhecimentos que contemplam este assunto, e dentre estes, o mais indispensável é entender que o gênero não se restringe ao ser “mulher” ou ser “homem”.

> Esta visão dicotômica e binária da questão de gênero deixa de fora da análise das relações de gênero e poder, criando estereótipos de papéis de homem e de mulher. Essa visão também não explica como os papéis são definidos e quem os determina, ocultando a hierarquização e desigualdade [...]. De maneira geral as dicotomias entre masculino e feminino seguem um raciocínio baseado em construções sociais de uma sociedade historicamente comandada e organizada sob a ótica masculina [...] (CARVALHO; TORTATO, 2009, p. 24).

Para que o espaço escolar seja aproveitado como um ambiente propício para discussões e debates, é primordial que o docente compreenda as teias que circundam os conhecimentos já elaborados sobre as relações de gênero. Sem contar que é preciso assegurar que todo esse processo tenha como objetivo principal a propagação de conhecimento, pois de acordo com Pimenta (2012), a instituição escolar tem um trabalho extremamente importante no que tange a mediação entre os discentes e a sociedade da informação, pois a escola tem como finalidade possibilitar o aprimoramento da reflexão por parte dos estudantes, os quais acabam por adquirir sabedoria suficiente para a constante construção do ser humano. Sendo assim, é essencial que as instituições escolares tomem a

consciência de que podem ser um espaço que tanto pode contribuir para a omissão ou para a promoção de ideias, visto que a escola,

> [...] pode reproduzir papéis de gênero e modelos de sexualidade que oprimem, mas que também podem construir relações que libertem e nas quais a dignidade humana e a igualdade de direitos poderão ser princípios norteadores. A legislação brasileira traz essa perspectiva, prevê a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres e estabelece entre os objetivos da República Federativa a promoção do bem de todas as pessoas, sem preconceitos ou qualquer outra forma de discriminação. A concretização desse objetivo depende de reflexões sobre gênero e sexualidade, para que essas categorias deixem de ser utilizadas para classificar, discriminar e excluir e contribuam para a criação de novas formas de abordagem que desconstrua preconceitos e discriminações – atividades que podem ser assumidas pela escola (FERREIRA; LUZ, 2009, p.37).

Consoante com Oliveira (2009), a escola tem papel fundamental na divulgação de conhecimento através do diálogo, possibilitando ao discente analisar, questionar e refletir sobre as situações. E como fomentador de tais ações está o professor, o qual deve priorizar na organização de suas práticas a motivação para que os estudantes revejam suas ideias, reorganizando-as a partir do conhecimento científico.

Nesse sentido, o estudo realizado por Gesser, Oltramari e Panisson (2015) traz uma informação bem relevante, isso porque, afirma que o entendimento que os professores e professoras da Educação Básica possuem sobre gênero afeta a forma como estes organizam e atuam em suas práticas pedagógicas. Considerando esta pesquisa e a minha experiência docente, posso dizer que de fato não me senti preparada o suficiente para promover debates a respeito das concepções de gênero. Creio que isto ocorreu em decorrência de que este assunto de fato era novo pra mim, pois conforme afirma Oliveira (2009, p.182), “[...] abordar o tema na escola não é fácil, principalmente, se o professor não estiver seguro e preparado para tal abordagem”. Sem contar que, enfrentar uma turma com adolescentes que estão sempre prontos para exporem suas opiniões e, dificilmente, estão aptos para escutar e respeitar as opiniões alheias ainda é um grande desafio para mim. Em função dessas situações, optei por não realizar ou propor discussões que tivessem como tema central as relações de gênero.

Dando continuidade, conforme Guerra (2005), o feminino e o masculino serão definidos de acordo com o contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Além disso, é preciso entender que essas novas formas de identidades de gênero afetam toda a sociedade, isso porque, a convivência ocorre com todas as pessoas, não há

como fugir ou fingir que essas novas identidades não existem, é preciso, acima de tudo, respeitar.

> Todas essas transformações afetam, sem dúvida, as formas de se viver e de se construir identidades de gênero e sexuais. Na verdade, tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto (LOURO, 2000, p. 8).

E é justamente por isso que é necessário organizar e promover momentos de discussão e reflexão sobre as relações de gênero dentro da escola, para que ocorra a problematização a respeito desse tema. A escola é um lugar em que boa parte da população irá frequentar; logo, as diferenças irão conviver e, com isso, é possível criar ações que possibilitem a busca pela compreensão e pela tolerância do que é considerado diferente; e para que essa convivência seja respeitosa é fundamental a promoção do diálogo.

Para que tais objetivos sejam colocados em prática é preciso que haja reflexões sobre as relações de gênero, com o intuito de promover a diminuição e, quem sabe, até a extinção de preconceitos e discriminações – tais movimentações podem ser promovidas e incentivadas através das instituições escolares e, também, através da formação docente. De acordo com Paz (2014), isso não significa apenas ter mais profundidade de conhecimento de determinados assuntos, mas sim, promover uma formação que possibilite, primeiramente, um momento de reflexão e, posteriormente, intervenções sociais dos mais variados assuntos como o combate de práticas de exclusão, homofobia, relações de gênero, entre outros. Tais demandas oportunizam “[...] pensar a escola e outros espaços de formação de professores/as como espaços de ensino e aprendizagem voltados às novas demandas impostas para a vida em sociedade (TEIXEIRA, 2014, p. 68)".

Contudo, Charlot (2008) comenta que a nossa sociedade está passando por diversas transformações, as quais geralmente são rápidas e muitas vezes são profundas, como é o caso da educação de crianças; com isso, o professor nem sempre consegue compreender essa diversidade de discursos, tampouco, torná-los objetos de ensino. Ou seja, é sabido que os docentes devem abordar os mais variados temas em suas salas de aula, inclusive as relações de gênero, mas será que todos estão aptos para isso?

De acordo com Charlot, esta seria uma das contradições do professor contemporâneo, o qual deve, simultaneamente, ter a preocupação com todas as

demandas advindas de discursos que idealizam a melhor maneira que o professor do futuro deve agir e, em contrapartida, este mesmo professor atua diariamente com uma realidade educacional que nem sempre permite fazer muitas alterações em suas práticas pedagógicas. Charlot (2008) explana, ainda, que o professor é um trabalhador da contradição e que não há uma resposta para esta e outras contradições presentes no cotidiano de quem escolheu a carreira docente, como as advindas do entrelaçamento entre questões econômicas, sociais e culturais, da dúvida de ser tradicional ou construtivista, ou então, de ser amoroso ou restaurar a autoridade diante das turmas, entre outros contrassensos. Todavia, aponta para algo importante, que a capacidade do professor e da professora agir coerentemente, apesar dos mais diversos paradoxos que possam vir a fazer parte do cotidiano escolar como um todo. Com isso, acredito que a busca pelo proceder de forma coerente é perpassada pela constante indagação sobre o entendimento que temos sobre como as relações de gênero são construídas, mantidas e propagadas no espaço escolar, dentre outros aspectos.

3.2. A presença feminina na docência

Carvalho (1999) comenta a respeito do conceito de “cuidado”, o qual geralmente é entendido como sinônimo de “ser mulher”, tanto para alguns estudos feministas, como também, para boa parte do senso comum; e, além disso, este termo também é visto como uma característica que estaria permeando as relações privadas e públicas da sociedade como um todo. A autora aponta que precisamos compreender que as práticas que atualmente são entendidas como “cuidado” no âmbito escolar são na verdade construídas historicamente, ou seja, a presença da mulher na docência não ocorreu de forma aleatória. Destaco que a minha pesquisa está voltada para professoras de Língua Portuguesa, ou seja, que atuam a partir do 6° ano do ensino fundamental, e que mesmo este estudo de Marília Pinto de Carvalho esteja voltado para o ensino primário, é possível fazer paralelos com a atuação das professoras que serão participantes da minha pesquisa, em função de que todas são mulheres e mães, logo, a noção do cuidado também faz parte tanto da vida pessoal como profissional delas.

Adiante, Carvalho (1999) destaca dois momentos primordiais que articulam feminilidade/maternidade e escola primária. Um deles seria a transição do século

XIX para o XX (quando há o aumento da presença de mulheres no corpo docente de grande parte das escolas dos países ocidentais), já o outro, seriam os anos posteriores à Segunda Guerra Mundial (quando começa a propagação de teorias psicológicas sobre as concepções de maternidade como ofício integral das mulheres).

Sobre esse primeiro momento, é possível observar que já a partir do final do século XVIII, na Europa Ocidental, a concepção de família passa por grandes transformações, e isso ocorre em consequência das alterações dos conceitos de infância e do lugar que a mulher ocupa na sociedade. E é nesse momento que o sentido que damos atualmente para o termo “cuidado”, para a escola moderna e para a profissão de professor são originados.

A educação escolar é algo relativamente recente, manifestada na Europa em meados do século XV. Nesse contexto, as crianças começaram a frequentar a escola, a qual passa a ser a responsável por transmitir aos pequenos uma infinidade de regras atreladas ao uso do corpo, da higiene e do controle do comportamento individual e, consequentemente, do social. Inicialmente, todo esse processo era conduzido pela Igreja, somente no final do século XVIII que o Estado assume o controle dos sistemas escolares, visando com isso o incentivo à nacionalidade e o crescimento econômico. Já no século XIX, tanto na Europa como nos Estados Unidos, a instituição escolar passa a ser concebida como um investimento social imprescindível.

Neste momento, é possível começar a entender a presença feminina na docência, pois é a partir desse período que a escola passa a ser promotora do autocontrole de seus integrantes (os quais eram vistos como selvagens, sem limites e incompletos) e a disciplina escolar é que irá proporcionar as condições necessárias para que as crianças e os adolescentes adquiram a razão e o progresso. Com isso, no século XX, a visão da escola perante a criança muda, ou seja, o ambiente escolar passa a assistir e incentivar o despertar da personalidade infantil. E para colaborar com esse novo processo escolar, o qual precisa atender a essa “nova demanda” de crianças, é necessário que o adulto que irá atuar tenha empatia e identificação com o universo infantil, e é claro que as mulheres se encaixam nesse novo perfil.

> Esse duplo processo ocorrido ao longo do século XIX ocidental – de transformação nas formas de disciplina pedagógica e de mudança na ideia de criança – compõe um movimento no sentido da identificação da escola

> com a domesticidade e da docência para crianças com a feminilidade (CARVALHO, 1999, p.70).

Com a presença feminina, as escolas deixam de ser espaços que visavam a punição e a transmissão de conteúdos instrucionais e passam a ser ambientes que privilegiam o desenvolvimento moral através da compreensão e da motivação, características comuns para as mulheres daquela época. No entanto, a presença feminina na docência nesse período acaba por delimitar a atuação profissional destas mulheres, posto que

> A trivialidade, a sensibilidade e o antiintelectualismo, características identificadas às mulheres, o são também às professoras, pois, nesse novo modelo ideal, não se exige delas grande inteligência e conhecimentos: bastam sentimentos, intuição, simpatia, paciência, disponibilidade, gostar de crianças. [...] Assim, a feminização da docência pode ser compreendida não apenas como crescimento numérico das mulheres empregadas como professoras, mas também como estabelecimento de características de gênero feminino para a ocupação [...] (CARVALHO, 1999, p. 71).

E o mais intrigante de tudo é que nos dias de hoje convivi com professoras que através de suas práticas e atuações enfatizam e estimulam cada vez mais essas características como únicas e primordiais para a profissão docente, principalmente na Educação Infantil, ambiente este que tive o privilégio de atuar por seis anos como Auxiliar de Educação Infantil. Depois dessa leitura, compreendi como essa ideia da professora ser vista por muitas docentes como uma “mãe” e não como uma profissional surgiu, no entanto, o que me deixa curiosa e me questiono é por tentar entender por qual motivo ainda há a manutenção dessa ideia até os dias de hoje? Pergunta esta que certamente poderia nortear uma futura pesquisa.

E é claro que todo esse processo de inserção feminina no âmbito da docência acabaria por interferir na presença dos homens nesses espaços. De maneira gradativa, eles passaram a ocupar novas posições tanto na hierarquia escolar como no mercado de trabalho como um todo. Carvalho (1999) destaca ainda, que essa mudança social foi estendida por grande parte dos países ocidentais entre o início do século XX e o final do século anterior, e as causas são advindas, dentre outros fatores, pela crescente urbanização e industrialização, simultaneamente à construção dos Estados Nacionais. Nessa conjuntura, são formadas as redes escolares públicas, as quais têm como objetivo absorver o conjunto da população infantil no âmbito do ensino primário. E a mão de obra mais barata e pertinente para este momento histórico é a das mulheres, que apresentavam cada vez menos funções produtivas no interior das famílias, além disso, era exigido apenas algum

tipo de formação escolar para que pudessem ser titulares das turmas. Tal situação constituiu uma nova faceta da feminização e promoveu discussões acaloradas sobre a "[...] capacidade ou não das mulheres de ensinar, sua adequação ao trabalho na escola primária, a presença ou ausência de características domésticas, femininas e maternais do ensino nessa etapa (CARVALHO, 1999, p.72)". Nesta parte, Carvalho vai ao encontro do questionamento que fiz anteriormente, afirmando que não há como saber o quanto dessa discussão penetrou as salas de aula e que isso ainda é uma questão que possibilita o caminho de novas pesquisas.

Dando conta do segundo momento, que é o período logo após a Segunda Guerra Mundial, é possível observar que a partir de agora, as crianças e as mulheres (que passam a apresentar mais escolarização, oportunidades de trabalho remunerado, acesso a métodos contraceptivos) começam a ser vistas como indivíduos com interesses próprios no seio de suas famílias. Todavia, houve uma grande invocação para que as mulheres desempenhassem de forma hábil a maternagem, e tal insistência foi advinda de "[...] um modelo idealizado de maternidade, baseado num conjunto de prescrições e normas desenvolvidas a partir de estudos psicológicos, consolidado nos anos pós-guerra e que tem demonstrado uma excepcional permanência (CARVALHO, 1999, p. 72)". Em decorrência disso, o entendimento que se tem é que o vínculo entre mãe e filho é totalmente natural, sem nenhum tipo de interferência social ou histórica e, ademais, caso a mãe viesse a recusar seu filho, esta seria responsabilizada por não querer cumprir com o seu "papel".

Este trecho do texto me fez repensar o quanto para mim, a maternidade também era tida como algo estável e com poucas variações entre as sociedades. Porém, vejo que ainda preciso estudar mais sobre esse tema, principalmente a parte que a autora comenta sobre como percebemos o "cuidar" como equivalente a "amar" para as mulheres em relação aos seus filhos, e que se tal situação não se concretiza, passa a ser vista como um caso patológico; em contrapartida, o vínculo com o pai é concebido como algo que não é natural. Logo,

> [...] prescrições se articulam a um modelo idealizado de família nuclear, com divisão sexual dos papéis, isto é, ao sucesso econômico do homem e à correspondente dependência da mulher, que deverá colocar no centro de sua vida o "cuidado" com os filhos, mesmo quando exercer atividade remunerada (CARVALHO, 1999, p73).

E o que mais chama a atenção é que toda essa cobrança para que a mulher

assuma compulsoriamente seu papel de mãe, acaba por acarretar sentimento de culpa e inadequação por parte daquelas que não se encaixam nesse padrão. Outro fator de destaque dado por Carvalho (1999) é que essas concepções se estendiam para a atuação das professoras primárias, as quais deveriam se inspirar nesse arquétipo de maternidade total para se relacionarem com seus alunos e alunas, além do mais, a sala de aula foi um ambiente em que foi naturalizada a relação entre mulheres adultas e crianças. Louro (1997, p. 99) complementa esta ideia ao dizer que

> Aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência. Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – das mães. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças.

E ter esse entendimento a respeito da presença feminina na docência é importante, porque, ainda de acordo com Louro (1997), os docentes, assim como qualquer outro conjunto de pessoas que pertençam a um grupo social, são e constituem objetos de representação. Ou seja, tais características não são apenas simples aproximações que "[...] 'refletem' as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os 'constituem', que os 'produzem' (LOURO, 1997 p. 99)". E isso não implica apenas questionar "[...] se uma representação 'corresponde' ou não ao 'real', mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o 'real' (LOURO, 1997 p. 99)". Logo, pensar na presença feminina no magistério é compreender que tal fato não ocorreu de forma aleatória, mas sim, fruto de intenções e configurações existentes no decorrer do contexto histórico, social e educacional.

Capítulo 4. Docência: uma profissão que desacomoda

Acomodação. Como seria bem mais fácil terminar a faculdade, começar a dar aula e, simplesmente, lecionar o mesmo conteúdo por trinta anos. Pronto. Tudo resolvido. Aposentadoria em mãos e agora é só aproveitar os anos de descanso. (contando que a reforma da Previdência não seja aprovada, caso contrário, nem sei se um dia iremos nos aposentar). Seria tão mais fácil discorrer sobre a formação docente a partir da 'acomodação'. Porém, imagino que até o mais 'acomodado' professor não consegue ficar imune às transformações que batem à porta das salas de aula.

E quando se pensa nessas transformações, logo vem à cabeça a ideia de que os professores e as professoras precisam buscar atualizações durante toda a sua carreira, as quais fazem parte da formação docente. Conforme afirma Tardif (2014, p 287), "[...] as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente". Além disso, Pimenta (2012) e Alarcão (2011) comentam que a prática docente precisa ser pautada de acordo com os desafios advindos das práticas sociais, os quais deveriam levar os docentes para uma permanente busca por uma recontextualização das responsabilidades que assumimos enquanto profissionais da área da educação. Desta maneira, é importante entender o que seria a formação docente, e para isso, recorro a García (1999, p. 26), o qual diz que esta é

> [...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Isto é, a formação de professores e professoras são ações individuais e coletivas que corroboram para que os docentes consigam interceder profissionalmente na maneira como elaboram e executam suas aulas, tendo sempre como principal foco o ensino que suas turmas recebem. Certamente que este posicionamento de García (1999) é adequado, uma vez que, são os estudantes os

principais alvos de toda e qualquer mobilização (ou acomodação) realizadas por quem decide seguir a carreira docente.

Um ponto que merece destaque é que a "[...] formação de professores deverá levar a uma aquisição "[...] ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação (GARCÍA, 1999, p. 27)". Tal afirmação mostra que é preciso haver um movimento por nossa parte para que a formação venha a ser efetiva; não basta apenas realizar um curso de formação continuada, por exemplo, é preciso buscar modificar ou então, pelo menos, refletir sobre sua atuação docente, desacomodar. Isso porque, "[...] a qualidade de ensino que os alunos recebem é o critério último [...] para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram (GARCÍA, 1999, p. 27)". Ser docente exige a busca constante de aperfeiçoamento, o qual contribui positivamente para a profissionalização da carreira docente, com isso

> [...] estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Tardif complementa essa ideia ao detalhar o quanto a atividade docente precisa ser bem estruturada para que possa atingir seus objetivos. Segundo o autor, "[...] a ação profissional do professor é estruturada por duas séries de condicionantes: os condicionantes ligados à transmissão da matéria [...] e os condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos (TARDIF, 2014, p. 219)". Como exemplos desses condicionantes relativos à transmissão da matéria, o autor cita a questão do tempo, da organização didática dos conteúdos, obtenção de finalidades e de aprendizagens por parte dos estudantes; formas de conduzir a avaliação; sobre os condicionantes condizentes com a gestão das interações com os estudantes, há a manutenção da disciplina, a constante motivação da turma e a noção de gestão sobre as ações produzidas pelos discentes.

E durante a ação profissional do docente, o principal objetivo deve ser o ensino, o qual é compreendido, segundo Tardif (2014) como uma tarefa que pressupõe uma série de interações com os discentes, as quais visam obter conhecimentos relativos à socialização e à aprendizagem. Sempre é preciso considerar as condições e as limitações da interação humana durante a atuação docente, pois ao "[...] entrar na sala de aula, o professor penetra em um ambiente de

trabalho constituído de interações humanas (TARDIF, 2014, p. 118)", as quais devem ser consideradas como fatores relevantes no ato de ensinar, tamanha influência que elas apresentam.

> A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva (TARDIF, 2014, p. 129).

O autor ainda comenta que: "Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações (TARDIF, 2014, p. 167)". Gauthier (1998) acrescenta que é relevante repensar a relação docente-discente, uma vez que a situação pedagógica funciona como uma espécie de jogo, no qual o discente deve colaborar para que o docente possa articular instrumentos que visem à aprendizagem.

É notório considerar outro ponto essencial na formação docente: o ser humano que escolhe esta carreira; ou seja, existe uma indissociação que permeia o ser profissional e o ser pessoal. Muitas profissões até permitem que o sujeito consiga construir uma barreira entre o que se vive no pessoal e a maneira como desempenha sua ocupação remunerada. E é nesse momento que o estudo elaborado por António Nóvoa é relevante, pois não há como negar que a vida e os valores de cada professor interferem positiva ou negativamente na sua atuação docente.

Tardif (2014, p. 179) complementa essa ideia ao dizer que, "[...] ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar a sua atividade profissional". Entre os alicerces, Tardif (2014) menciona as experiências de vida, os valores, as normas, as tradições, entre outras bases que sustentam a emissão de juízo por parte dos docentes.

Talvez, essa relação intrínseca entre o pessoal e o profissional acaba, por vezes, fazendo com que o docente torne a discussão sobre as relações de gênero tão remotas. Um exemplo é a minha trajetória, como eu nunca havia parado para pensar ou refletir sobre o assunto, posto que, para mim não existiam dúvidas ou maiores interrogações. Quando entrei em contato com os conceitos de gênero,

percebi que precisaria percorrer um longo caminho para me sentir preparada para lidar com este tema na minha sala de aula. Senti-me desacomodada e, principalmente, com a necessidade de mais aprofundamento, por isso a necessidade dessa investigação. E a busca por entendimento me fez perceber o quanto esse assunto ainda não é tratado com todo o destaque que é merecido, e as razões são múltiplas, conforme, Félix (2015, p. 225):

> Por um lado, isso tem ocorrido porque os/as docentes não se sentem preparados/as para lidar com esses temas; por outro, porque estes temas vêm sendo considerados "polêmicos", secundários, desnecessários, por docentes e outros/as trabalhadores/as das escolas, mas também por gestores/as públicos e por uma parcela importante e significativa da sociedade.

E o que mais chama a atenção é que o tema sobre as relações de gênero está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e deve ser abordado por todos os professores e professoras, independente da disciplina ou da área de formação, como é caso do documento chamado "Orientação Sexual", desenvolvido especificamente para "[...] promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis [...] (BRASIL, 1999c, p. 73)". Há também como propósito organizar ações pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento dos alunos e das alunas, considerando seus princípios morais, além é claro, de respeitar os Direitos Humanos.

No entanto, essa não tem sido a realidade, prova disso foi a "[...] retirada das questões de gênero e sexualidade do texto final do Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pelo Congresso Nacional em dezembro do ano passado (FÉLIX, 2015, p. 225)". E a justificativa para a retirada desta pauta é a ideia sobre uma provável 'ideologia de gênero', a qual seria uma interpretação equivocada e deturpada a respeito do entendimento dos conceitos sobre gênero.

E um dos principais argumentos utilizados por quem sustenta a ideia de 'ideologia de gênero' é que debater este assunto nos espaços escolares provocaria uma desestruturação nas famílias, entretanto, "[...] o que os estudos de gênero propõem é ampliar os sentidos do conceito de família, disseminar o respeito aos diferentes arranjos familiares para além da noção de família nuclear (FÉLIX, 2015, p.225)". Além disso, cabe salientar que,

> [...] o Ministério da Educação publicou a Nota Técnica Nº24/20152[7] reiterando a importância da abordagem das questões de gênero e sexualidade nas escolas mesmo após sua retirada do Plano Nacional de Educação. O posicionamento do Ministério da Educação, contrariando a opinião dos setores mais conservadores da sociedade, exemplifica como esse é um terreno repleto de tensões e que estas tensões precisam ser levadas em consideração também nos processos de formação docente (FÉLIX, 2015, p.225).

Proporcionar aos professores e às professoras diversificadas e potencializadoras possibilidades de formação, tanto inicial quanto continuada, são os primeiros passos para que a abordagem sobre as relações de gênero possa vir a ser cada vez mais evidenciada, posto que somente quando conhecemos um assunto é que poderemos tratá-lo com objetividade e qualidade.

Ainda, de acordo com o documento "Orientação Sexual", "a retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham [...] repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados (BRASIL, 1999c, p. 77)", e é claro, que ao repensar os conteúdos, é preciso também repensar como tem sido a formação dos profissionais que irão colocar em prática tais demandas.

4.1. Uma das primeiras fases da desacomodação: início da carreira

É muito interessante viver uma situação que aparentemente você se sente sozinha, no entanto, depois de um tempo, percebe que não é a única a vivenciar tal experiência. Em outras palavras, eu acreditava que a insegurança que senti na primeira experiência que tive como docente era algo isolado, insignificante e fruto da minha imaturidade e que os demais colegas de profissão já se sentiam aptos e mais preparados do que eu para encarar uma sala de aula. Mas não, não estava sozinha nesse contexto.

Buscar compreender a constituição do ser docente e como este se prepara para "dar aula" sempre foram questões que me instigavam desde a minha graduação, no curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas. E foi justamente por isso que decidi seguir meus estudos na linha de pesquisa "Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas", do Mestrado em Educação da

[7] Mais informações a respeito da nota feita pelo Ministério da Educação podem ser vistas no seguinte endereço: http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf Acesso em: 15 jan. 2017.

UFPel, por acreditar que somente a licenciatura não poderia saciar todos os meus questionamentos.

E dentre as várias disciplinas que cursei, o seminário concentrado “O professor iniciante na Educação Básica e Superior” trouxe um conceito novo para mim, o de “professor iniciante”, que de acordo com Martins e Papi (2010) seria, basicamente, o período de inserção na atuação docente, o qual varia entre os três e cinco primeiros anos da carreira e que apresenta algumas características peculiares. Pensar nesta etapa é considerar a transição de estudante para docente, ou seja, é o momento de começar a agir profissionalmente, apesar de poucas experiências, as quais geralmente são tidas apenas nos estágios da graduação e que contam com o auxílio das orientações por parte dos professores e professoras da licenciatura. No entanto, quando chegamos na escola, na maioria das vezes, não há esse acompanhamento de perto, como o que tivemos na graduação.

Martins e Papi (2010) apontam para duas ocorrências típicas e bem interessantes que se manifestam neste período, que seriam as noções de sobrevivência e descoberta. Sobrevivência porque é uma fase que gera insegurança pelo distanciamento existente entre o que idealizamos enquanto estudantes de licenciatura em comparação com o que encontramos nas salas de aula, principalmente no que diz respeito a como ocorrem os procedimentos de ensino e de aprendizagem, as relações entre os pares e, também, a questão didática de como acontece a fragmentação das atividades. As autoras também citam estudos que mostram que a realidade brasileira traz outras preocupações, como a dificuldade de resolver conflitos em sala de aula, falta de conhecimentos suficientes para dominar o conteúdo, além do mais intrigante e compreensível: a vontade de abandonar a profissão. No tocante a descoberta, Martins e Papi (2010) colocam que esta seria decorrente da sensação de motivação em função do sentimento de pertencimento a um grupo profissional e da noção da responsabilidade que assumimos.

> As experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão; ao mesmo tempo, se trata de um tempo de aprendizagens intensas, que podem traumatizar, e contraditoriamente despertar no professor à necessidade de sobreviver na profissão (ROMANOWAKI e MARTINS, 2013, p. 2).

E foi por tudo isso que afirmei logo no início que não me sinto mais sozinha, pois entendi que a fase inicial na carreira docente é parte integrante da formação profissional. Este conceito descrito por Martins e Papi (2010) reflete, em parte, a

experiência que tive no ano de 2015 como professora substituta em um dos campi do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Nesse período, passei a frequentar o ambiente escolar não mais com os olhos de uma estudante, mas sim, como professora, passei a ser tratada como profissional, mesmo ainda não me sentindo como tal. Ademais, Joana Paulin Romanowski e Pura Lúcia Oliveira Martins corroboram com a ideia de “Professor iniciante”, afirmando que nesta fase

> [...] ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para experiente, de identificação, socialização e aculturação profissional. Trata-se de um processo de transição do status de estudante para professor profissional (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 2).

Considerar a etapa inicial da carreira docente como um momento único é promover a elaboração e a efetivação de novos conhecimentos e novas pesquisas, possibilitando assim, que a sensação de “imaturidade” não fique apenas no discurso dos professores e professoras iniciantes, mas que passe a ser encarada como uma etapa a ser pesquisada, estudada e vencida. Romanowski e Martins (2013) comentam também a questão da formação inicial, a qual nem sempre dá conta de subsidiar o futuro professor. E de fato, o período em que fiz minha graduação não foi o suficiente para que eu me sentisse apta para encarar os desafios de uma sala de aula. Das disciplinas que cursei nessa época, lembro apenas de duas que realmente se preocuparam em demonstrar como organizava um plano de aula, pelo menos, que foram: “Didática em Letras” e “Ensino de Literatura”.

É claro que somente elaborar um plano de aula não é a única ferramenta que nós precisamos, mas certamente é uma das mais importantes, pois não basta ter o conhecimento do conteúdo, é imperativo para nosso trabalho pensar de que forma irá trabalhar com tal conteúdo em suas aulas, priorizando sempre a questão do ensino. Há, também, outro ponto relevante na pesquisa de Romanowski e Martins (2013), o qual dá conta sobre a importância de haver acompanhamento para os iniciantes através da ajuda de profissionais da área mais experientes, salientando que, infelizmente, esse tipo de ação é pouco desenvolvida e sistematizada.

A partir da minha prática docente como professora substituta e da época que tive oportunidade, durante a graduação, de ser bolsista do PIBID, creio que esta parceria é extremamente relevante. Primeiro, porque somente com a conversa que eu tinha com os meus colegas de área é que foi possível tirar várias dúvidas sobre como elaborar planos de ensino, como planejar os conteúdos programáticos durante

o ano letivo, quais alternativas são possíveis para preparar a avaliação, qual a melhor forma de aproveitar o livro didático, como era a relação com as turmas, entre tantas outras opções. Fico pensando que se essas trocas de experiências fossem de fato elaboradas e colocadas em prática de maneira programada e organizada, acredito que os futuros iniciantes se sentiriam mais seguros para encarar a realidade do contexto escolar.

Quanto ao tempo em que fui bolsista no PIBID, tinha uma atribuição que eu encarava como uma das mais importantes: acompanhar a rotina de sala de aula de um professor da minha área de formação. Essa atividade era chamada de “Apoio à docência”, ou seja, eu ficava na sala de aula apenas observando; era um momento em que eu prestava a atenção para saber de que forma, por exemplo, a professora introduzia um conteúdo na turma. Poder fazer parte do espaço da sala de aula como espectadora foi mais uma experiência marcante durante a formação inicial.

E é por isso que volto a afirmar o quanto a relação entre o professor iniciante e o professor experiente deve ser encarada como um grande potencial para a qualificação da formação docente. E um bom exemplo de que essa parceria pode ser bem-sucedida é o Programa de Mentoria da Universidade de São Carlos (UFSCar), citado por Romanowski e Martins (2013). Mesmo que ocorra à distância, o programa traz um elemento primordial para quem está iniciando na carreira docente, que é tirar as dúvidas oriundas das vivências pedagógicas do dia-a-dia. Tal iniciativa se mostra como uma possibilidade para a reformulação de alguns currículos de cursos de graduação, pois não há nada melhor do que abordar situações concretas no período inicial da carreira.

> A formação do professor iniciante insere-se na prática de trabalho realizada. A partir da prática, as situações e dificuldades examinadas e refletidas permitem ao professor buscar explicações dos determinantes que a condicionam. Ao buscar explicações o processo de formação é favorecido, o professor compreende sua própria prática, ou seja, teoriza sobre sua prática (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 13).

Creio que ainda continuo no estágio de “Professora iniciante”, afinal, só tive um ano de experiência docente. No entanto, a partir de agora, sei que posso aproveitar esta fase como um momento de descobertas, de troca de experiências e ter a certeza de que não estou sozinha, podendo assim, buscar conhecer mais sobre estudos e pesquisas que dão conta dessa etapa da formação docente. E quando digo que não estou sozinha refiro-me às queridas ex-colegas da faculdade que aceitaram, gentilmente, participar como sujeitos desta minha pesquisa. Poder

reencontrá-las para, mais uma vez, dialogar sobre as dúvidas, experiências, acertos, erros, entre outras situações que possam ter ocorrido nesse início de trajetória é, sem dúvida, um momento de muito aprendizado. E, além disso, este período também tem servido para reafirmar a minha decisão de seguir na carreira docente.

4.2. Desacomodando mais uma vez: formação docente e as relações de gênero

Teixeira (2014, p. 68) comenta que a escola tem como um dos seus discursos "[...] formar cidadãos críticos e autônomos", no entanto, tais práticas ainda estão pautadas em raízes modernas que visam, entre outras coisas, o disciplinamento dos corpos de sujeitos brancos, ocidentais e heterossexuais.

> Desde a educação infantil até a universidade existe uma lógica de padrão único, que mede, classifica e hierarquiza os sujeitos. Essa é uma forma de produzir, reproduzir e manter discriminações relacionadas à raça/etnia, geração, gênero, sexualidades etc. É importante que se questione e entenda os valores que estruturam o sistema escolar, a condição docente e a relação pedagógica (PAZ, 2014, p. 39).

Avançar nas discussões sobre as relações de gênero e reconhecer a diversidade de indivíduos que frequentam e fazem parte do ambiente escolar é uma das alternativas para ampliar as possibilidades de ações dentro da escola. São vários os fatores que interferem na propagação ou no abafamento de tal tema dentro da instituição e um deles, de acordo com Garc (2015), Paz (2014) e Guizzo e Felipe (2016) provém da falta de formação tanto inicial quanto continuada para abordar conteúdos relativos às relações de gênero. Além disso, é necessário pensar e refletir a respeito da elaboração desses cursos, indagações como:

> Que conteúdos devem ser trabalhados nos cursos de formação (inicial e continuada) de docentes? Quais as dimensões de saber-fazer que devem ser contempladas nestes cursos? Quais são os desafios da formação de professores/as no nosso país? Quais as habilidades e competências que professores/as mobilizam diariamente, nas salas de aula, devem ser contempladas nos cursos de formação destes/as profissionais? Como gênero atravessa e constitui a formação de docentes no Brasil? (FÉLIX, 2015, p. 223).

Certamente que não há como responder a todas estas indagações, posto que são demandas difíceis de buscar uma resposta fechada e absoluta; sem falar que "[...] o cotidiano docente é complexo e multifacetado e, por isso, demanda uma formação cada vez mais ampla e que contemple aspectos transversais, éticos,

políticos e teórico-práticos (FÉLIX, 2015, p. 224)". No entanto, há caminhos que podem ser seguidos, como estruturar um curso que tenha o intuito de

> [...] sensibilizar as pessoas envolvidas com relação aos temas, abrindo espaços que tragam reflexões e discussões a partir de teoria, história e questões práticas. Dessa forma é possível reconhecer preconceitos, discriminações e estereótipos que estão presentes na visão de cada um e nas instituições das quais participam (PAZ, 2014, p. 39).

E durante o mapeamento dos artigos, dissertações e teses que tinham aproximação com a temática da minha pesquisa, pude notar que alguns trabalhos (GARCIA, 2015; TEIXEIRA, 2014; SILVA, 2016) explanavam sobre uma atividade de formação voltada para as relações de gênero. O curso de formação continuada intitulado "Gênero e Diversidade na Escola (GDE)[8]" é oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (a instituição oferece cursos à distância com o objetivo de oportunizar formação inicial e continuada, contando com uma estrutura com mais de 290 polos). O principal objetivo do GDE é contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino, articulando as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. O curso surgiu em parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/ UERJ). O GDE, ousadamente, tem a intenção de promover a

> [...] 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. Ações educacionais no campo da formação de profissionais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito (BRASIL, 2009d, p. 9).

Certamente que esta iniciativa ofertada pela Universidade Aberta do Brasil é uma atividade que merece ser cada vez mais desenvolvida e propagada, pois esta iniciativa possibilita uma busca por mais conhecimentos, e que podem vir a colaborar com a melhoria das ações pedagógicas relativas às relações de gênero. Com certeza, este é um bom exemplo a ser seguido.

---

[8]Disponível em http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf Acesso em: 17 fev. 2017.

E dentre as várias ações voltadas para a promoção de atividades pedagógicas que pudessem colaborar com a discussão a respeito das relações de gênero está o projeto elaborado pelo governo federal no ano de 2004 e que foi grosseiramente chamado de “Kit Gay[9]”. No entanto, o verdadeiro nome do material que deveria ter sido distribuído nas escolas de todo o país é “Escola sem Homofobia”, o qual é um documento elaborado a partir do programa federal “Brasil sem Homofobia” e que tinha como pauta combater o preconceito e a violência contra o grupo de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT). E dentre as várias ações, estavam previstos a formação de educadores para abordar questões relativas a gênero e sexualidade.

A impressão e a circulação do material foram boicotadas no ano de 2011 por conta dos setores conservadores da sociedade, os quais são extremamente contra mudanças radicais e que priorizam a manutenção e a continuidade de formas de viver em sociedade, conjuntamente com o Congresso Nacional, os quais passaram a promover ações que acabaram por coibir a efetivação desse projeto; e a justificativa dos opositores era de que o projeto “Escola sem Homofobia” seria o responsável por instigar o homossexualismo e a promiscuidade. E depois de tanta pressão por parte dos contrários ao projeto, o governo federal acabou suspendendo as ações. Apesar de toda essa rejeição ao projeto “Escola sem Homofobia”, há vários materiais disponíveis na internet que podem vir a colaborar com a discussão a respeito das relações de gênero. Ao digitar no Google, por exemplo, “plano de aula sobre relações de gênero” aparecem aproximadamente 1.240.000 resultados; inclusive, na primeira página das buscas estão atividades do “Portal do Professor[10]”. Isso aponta que apesar de haver setores da sociedade que ainda não estão dispostos a dialogar sobre o assunto, há um vasto material pedagógico que está sendo produzido e compartilhado publicamente. Cabe ressaltar que mesmo havendo esse número considerável de atividades disponíveis, há que se ponderar o fato de que nem todo professor se sente confortável para abordar tais questões, como foi o meu caso, no meu primeiro ano dentro de uma sala de aula.

---

[9] Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011 Acesso em: 01 mar. 2017.

[10] O Portal do Professor é um espaço para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio, sendo um ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos professores. Disponível em http://portal.mec.gov.br/portal-do-professor Acesso em: 01 mar. 2017.

Capítulo 5. Mapeando as pesquisas sobre o tema

O primeiro levantamento foi realizado no **Banco de Teses da Capes** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e os termos pesquisados, simultaneamente, foram **'formação professor letras'** e '**relações de gênero'**, além disso, coloquei em 'Área de concentração: *Educação'* e no item 'Nome do Programa: *Educação'.* Ao total foram encontrados 58 registros, e dentre estes, destaco cinco trabalhos (três dissertações e duas teses) que se aproximam bastante da minha pesquisa.

A primeira dissertação que evidenciei (GARCIA, 2015) teve como objetivo analisar as experiências em gênero e diversidade sexual com base em narrativas de 30 professores da Educação Básica que realizaram o curso "Gênero e Diversidade na Escola" (GDE), na modalidade de educação à distância, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro, na cidade de Jaú/SP. O curso GDE, o qual se enquadra dentro da formação continuada, foi ofertado nos anos de 2009 e 2010, abrangendo professores da rede estadual e municipal. O que a dissertação traz, entre outros fatos, é que os professores não receberam formação inicial para lidar com gênero e diversidade e que em função disso, eles não se sentiam aptos para abordar o tema, no entanto, os docentes evidenciaram a necessidade de lidar com essa temática em suas aulas, mesmo considerando o quão polêmico isso pode ser; apontaram também que o curso GDE foi uma oportunidade para compreender um pouco sobre os conceitos de gênero e diversidade e, também, de mostrar o quanto os docentes não podem se furtar de lidar com este assunto.

A segunda dissertação (PICCHETTI, 2014) objetivou apreender e analisar de que maneira a norma heterossexual atravessa os dispositivos da sexualidade e de gênero em uma escola estadual na cidade de Porto Alegre/RS, a qual estava eminentemente preocupada com uma educação para a diversidade. A pesquisadora observou a escola em vários momentos, tanto em passeios como em atividades cotidianas, sendo assim, seu público foram os alunos e os professores. Os resultados apontaram que mesmo havendo uma disposição para abordar a questão do gênero e da diversidade sexual, ainda há uma forte presença da questão da

heteronormatividade como norteadora das ações pedagógicas voltadas para a diversidade.

A terceira dissertação (RIZZATO, 2013) visou compreender as percepções de professores e professoras sobre gênero, sexualidade e homofobia, bem como o modo como estes lidam com tais temáticas na prática docente, tendo como sujeitos docentes da rede estadual de ensino de São Paulo/SP que participaram de um curso chamado “Convivendo com a diversidade sexual na escola”, oferecido em 2007, por meio da parceria entre duas ONGs, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Direitos Humanos. A pesquisa assinalou que há resistência por parte de professores e da escola frente às relações de gênero, havendo inclusive preconceito à identidade de gênero e orientação sexual. Apesar disso, houve empatia por parte dos docentes com um aluno que não se reconhece com a orientação heterossexual, motivando assim, a superação do preconceito e de estereótipos, acabando por promover transgressões significativas dos padrões heteronormativos para pensar a sexualidade.

O quarto trabalho que destaquei é uma tese (TEIXEIRA, 2014), a qual investigou as narrativas de profissionais da educação sobre diversidade de gênero e sexual no espaço da escola, a partir de um curso de aperfeiçoamento à distância intitulado “Gênero e Diversidade na Escola” – GDE, promovido pela FURG/UAB. Foram analisadas as narrativas produzidas por um grupo de cursistas nos anos de 2009 e 2010, do Polo de São Lourenço do Sul/RS, no qual a pesquisadora atuava como tutora. Os sujeitos narram suas compreensões sobre gênero e diversidade sexual no espaço da escola a partir de discursos construídos nas instituições sociais pelas quais transitaram; e como consequência, estes estão permeados por concepções históricas atravessadas por relações de poder e saber, distinção social e pelo entendimento da fabricação de sujeitos considerados normais e anormais.

A última tese (HAMPEL, 2013) que encontrei no Banco de Dados da CAPES e que se aproxima com o que estou investigando abordou a importância da inclusão de temas como gênero e sexualidade na formação docente da Região da Campanha/RS, na perspectiva de uma Educação para a sexualidade, que contemple um viés mais amplo, levando em conta os aspectos culturais, sociais e históricos em relação a esses temas. Através do grupo focal, estudantes e concluintes do Curso de Pedagogia da Universidade da Região da Campanha/RS participaram de seis encontros, no quais foram propostas discussões com o intuito

de refletir e expor alguns conceitos relacionados a uma Educação para a Sexualidade e as representações expressas através de artefatos culturais como músicas e obras literárias que, de alguma forma, mostravam modos de ser e de viver de homens e mulheres nesta região do Rio Grande do Sul. Os principais apontamentos dão conta de que as escolas são espaços fundamentais de formação, tendo a responsabilidade de refletir sobre suas ações, sua estrutura, seus conceitos e poderes, promovendo assim, a possibilidade de discutir sobre sexualidade a partir de sua complexidade e da interferência do social, cultural e histórica, ultrapassando assim a dimensão biológica.

Ainda no **Banco de Teses da Capes**, fiz a pesquisa com outras palavras-chave, mais uma vez, de forma conjunta: **'experiência docente letras'** e **'gênero e sexualidade**[11]**'**, refinei a busca ao colocar em 'Área de concentração: *Educação'* e no item 'Nome do Programa: *Educação'.* Encontrei 37 registros e dentre estes, separo cinco (uma dissertação e quatro teses) que corroboram com meu estudo.

A dissertação que selecionei (PENALVO, 2015), buscou questionar, analisar e compreender alguns dos modos como a política pública de formação continuada em gênero e sexualidade para docentes de três escolas públicas municipais de Ensino Fundamental dos municípios de Rio Grande/RS e São José do Norte/RS abordam o tema da homofobia. As narrativas resultantes mostraram que no espaço escolar a homofobia ainda é um tema delicado e está tramado com outras problemáticas, como racismo e classismo, sendo que muitas vezes nem é percebido; a pesquisadora ainda complementa dizendo que as formações continuadas necessitam estar diretamente ligadas ao cotidiano escolar, contribuindo assim para uma (re)significação dos fazeres pedagógicos.

Silva (2015) apresenta em sua tese o lugar que ocupam as questões de gênero e da sexualidade na trajetória pessoal, profissional e nas práticas escolares de docentes concluintes do curso "Gênero e Diversidade na Escola" (GDE), ofertado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Foram entrevistados quatro professoras e três professores que realizaram o curso entre 2009 e 2010. Nos resultados, há destaque para as influências da família, da escola e da igreja na construção e constituição dos habitus dos sujeitos que colaboraram na pesquisa. As narrativas dos docentes mostraram que muitas vezes são excluídos do processo

[11]Neste momento da pesquisa, precisei colocar a palavra "sexualidade" junto, em função de que só a palavra "gênero" na área da busca, apareciam trabalhos sobre "gênero textual".

escolar as emoções, os desejos e os prazeres, e que gênero e sexualidade são apresentados somente como divisão de papéis e que os comportamentos femininos e masculinos são entendidos apenas como sexos anatômicos.

A outra tese (SEFTON, 2013) teve como propósito identificar e analisar práticas docentes do ensino fundamental de forma a contribuir para o entendimento acerca das estratégias de produção, transmissão e legitimação de disposições culturais voltadas para a equidade de gênero e para as diferenças da sexualidade. O público alvo foi uma escola particular da cidade de Porto Alegre, definida devido às suas práticas de acolhimento às diferenças. Foram realizadas entrevistas com docentes, com as direções escolares e observações de atividades com discentes. Como conclusão, a pesquisa mostrou que é possível, através de um ambiente educacional favorável, promover experiências significativas para potenciais agentes da transformação por parte de toda a comunidade escolar, enfatizando que há mais de um jeito de ser, mais de uma identidade e mais de uma forma de se relacionar consigo e com os outros no processo de socialização para a diferença.

A penúltima tese (PAZ, 2014) parte do contexto dos cursos de formação continuada oferecidos para profissionais de educação da rede pública de ensino do Distrito Federal nas temáticas de gênero e sexualidade, a fim de refletir sobre possibilidades de mudanças no trabalho pedagógico. A apreciação dos dados expôs que as escolas precisam de um especialista para abordar as questões de gênero e sexualidade, pois os professores não conseguem lidar com estas temáticas devido à falta de formação, tanto inicial quanto continuada; ademais, os discursos dos profissionais eram pautados no preconceito e na homofobia.

E a última tese (FRANÇA, 2014) que tem aproximações com o meu eixo de estudo consistiu em investigar a repercussão de uma intervenção pedagógica na modalidade de círculo dialógico sobre as representações sociais de gênero de professoras e funcionárias de uma escola da rede pública da cidade de Campo Mourão/PR. Os resultados verificaram que, de um lado, as representações das participantes estão ancoradas em discursos hegemônicos de que a mulher deve ser obediente e comportada, enquanto homens são racionais e estão autorizados a assumir o poder; por outro lado, foram constatadas representações contraditórias com abertura a outras ancoragens em que mulheres assumem o poder em espaços públicos e privados e requerem seus direitos.

O próximo passo foi fazer um levantamento no **SciELO (Scientific Eletronic Library Online)**, com as mesmas palavras-chave anteriores: ‘**formação professor letras’** e **‘relações de gênero’**, depois, ‘**experiência docente letras’** e **‘gênero e sexualidade’**, em nenhum dos casos foram encontrados registros. Passei então a pesquisar as palavras **‘relações de gênero’** e **‘formação docente’**, encontrando oito trabalhos e dentre estes, apenas vão ao encontro da minha investigação dois trabalhos.

O primeiro artigo (CASTRO, 2016) discute as experiências de estudantes de um curso de Pedagogia em uma disciplina que trabalha com as temáticas das relações de gênero e sexualidades. Foram analisadas as narrativas das estudantes a partir das experiências vividas e do que foi pensado sobre as temáticas abordadas nas aulas. Ao analisar os escritos, o pesquisador apontou que as práticas de formação docente devem ser espaços de produção de conhecimentos, valores e práticas, constituídos e constituidores de relações de gênero e sexualidades, além de ser um momento de produção de questionamentos e desacomodações a respeito de verdades únicas, das certezas sobre como agir ou sobre o que pensar e até sobre o que ignorar.

O segundo artigo (DINIS, 2008) discorre a respeito de se pensar a questão da homossexualidade como um convite para que os docentes possam olhar para sua própria sexualidade e pensar na construção histórico-cultural de conceitos como heterossexualidade, homossexualidade, questionando a heteronormatividade que toma como norma universal a sexualidade branca, de classe média e heterossexual. Este artigo está baseado nos Estudos Culturais, promovendo assim um debate para além das posições binárias de masculino e feminino e o questionamento a respeito da fábrica de identidades exercida pela educação, a qual é baseada em referências essencialistas e excludentes.

Após o levantamento nos Bancos de Dados da Capes e do SciELO, comecei a busca no último evento da **ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)**, **37° edição**, o qual ocorreu na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especificamente no Grupo de Trabalho 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. Foram apresentados, nessa última edição, um total de 26 trabalhos, dentre os quais cinco contribuem com a minha temática investigativa.

O primeiro trabalho encontrado já foi citado e descrito anteriormente, que é o artigo de Castro (2016). Já o segundo (SOUZA, 2016) dá conta sobre os dilemas

relacionados às questões de gênero e sexualidades que uma docente universitária, três educadoras e dez licenciandas de Pedagogia tiveram durante um espaço formativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma universidade federal de Minas Gerais. Dentre os principais resultados, está a produção de desestabilizações de verdades e a possibilidade de rever muitas das certezas que as participantes adquiriram durante a vida, possibilitando a produção de pedagogias da sexualidade que questionem as compreensões fixas e estáveis sobre as relações de gênero e sexualidade.

O terceiro trabalho da 37° ANPED (CRUZ; DAL'LGNA, 2016) mostra uma pesquisa realizada em uma universidade da região sul do Brasil, no contexto dos cursos de graduação em Letras/Português e em Pedagogia, a qual buscou problematizar a relação entre gênero e currículo no âmbito da formação inicial de docentes. Os principais dados desta investigação foram: na documentação do currículo não há descritivos que aloquem gênero como algo relevante; apesar de gênero estar indicado no currículo, isso não garante sua evidência nas atividades de formação de professoras e professores; e, também, mesmo as professoras que se sentindo sensibilizadas a abordarem questões de gênero só as trabalham quando surgem oportunidades em sala de aula.

O quarto estudo (PARREIRA; SILVA, 2016) pretende apresentar os distanciamentos e as aproximações nos discursos de sexualidade, em um grupo de alunos do curso de Ciências Biológicas que são bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), além das possíveis articulações entre estas falas e a futura atuação docente. Dentre os resultados, foi possível perceber que os diversos discursos (advindos da família, da escola, da igreja, da medicina, da universidade e da religião) às vezes se afastam e também se aproximam, interpelam-se, ocupam espaços, reforçam algumas relações de poder e minam outras; tais movimentos evidenciam a não linearidade dos bolsistas que, em suas inquietudes por saberem das sexualidades, transpõem as fronteiras de discursos hegemônicos estabelecidos pela sua Biologia, mas ainda não conseguem fazer a transgressão, posto que a matriz heterossexual ainda tem centralidade em seus discursos.

O último estudo (GUIZZO; FELIPE, 2016) discute algumas políticas públicas que citam as questões de gênero e sexualidade e quais aspectos têm dificultado a inserção dessas questões nas escolas. Os principais apontamentos indicam que há

um aumento no número de documentos que dão visibilidades a questões de gênero e sexualidade; no entanto, há poucos registros de ações práticas em decorrência da resistência de setores conservadores da sociedade. Mas apesar disso, há um esforço por parte das escolas para abordar tais assuntos no currículo, embora se tenha algumas dificuldades em decorrência da falta de formação e à resistência das famílias em permitir o trabalho relacionado a gênero e sexualidade.

Desta forma, a partir da análise dos trabalhos mencionados, penso que o principal destaque seria a ocorrência de algumas mobilizações a respeito da conscientização por parte da escola, dos docentes e de quem pesquisa para abordar a questão das relações de gênero. E isso pode ser visto como um ponto positivo, pois estão havendo algumas ações que potencializam possibilidades de pensar e até de discutir esse tema que por tanto tempo foi negligenciado. Em contrapartida, o fato de haver tais mobilizações não culmina, necessariamente, em uma disseminação de ações concretas e múltiplas por parte das instituições e dos docentes. Por fim, há um consenso do quanto as escolas são consideradas como espaços propícios para a propagação e para discussões que abordem as relações de gênero, além disso, a maioria dos sujeitos investigados sentem a necessidade de buscar mais conhecimentos voltados para o entendimento do quanto as relações de gênero são partes importantes na nossa vida.

Capítulo 6. Metodologia de investigação – sujeitos e contexto

Neste capítulo, são explanadas as particularidades da pesquisa qualitativa, descrevendo o quanto esta abordagem vai ao encontro dos objetivos deste estudo; após, mencionarei os sujeitos que colaboraram, além da coleta e do processo de análise de dados. Reafirmo que o intuito deste percurso é dar conta do seguinte questionamento: “Qual entendimento que as professoras de Língua Portuguesa têm sobre as relações de gênero?”. Diante dessa questão, o processo metodológico é baseado em uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada. Nesta perspectiva, compreendo que a pesquisa qualitativa

> [...] começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível as pessoas e aos lugares em estudo [...] (CRESWELL, 2014, p. 49-50).

Considerar o contexto natural sensível das pessoas também é minha intenção, isso porque, como dito anteriormente, em função de eu já ter atuado como professora, desenvolvi uma capacidade de compreender o quanto a sala de aula é muito mais do que aquele momento de interação durante os minutos em que a aula transcorre. Ter essa sensibilidade é ter empatia pela atuação docente, entendendo o quanto aquele momento é único e envolto de inúmeras relações pessoais, sociais, culturais e históricas.

Outro ponto relevante destacado por Creswell (2014) diz respeito ao fato de que a redação do relatório final deve incluir as vozes de quem participou da pesquisa, juntamente com a reflexão do pesquisador e, também, uma contribuição para a literatura ou uma proposta para a mudança. Tal definição realmente vai ao encontro do que me proponho a fazer, pois creio que incluir as vozes das participantes juntamente com a minha reflexão, permite demonstrar o quanto valorizo as vivências e as vozes das minhas colegas e, principalmente, o quanto esta oportunidade proporcionou-me crescer enquanto professora e pesquisadora. Além disso, acredito profundamente que a minha profissão é baseada, entre outros saberes, na oportunidade de ouvir o outro e, consequentemente, trocar experiências.

E quanto a parte que faz referência ao chamado para a mudança, também percebo que estou em processo de mudança enquanto construo esta pesquisa, pois é justamente esse meu desejo, mudar, primeiramente, em mim algo que estava acomodado e tido como “certo, normal e estabilizado”. Porém, ao me deparar com esta pesquisa, vejo que o que compreendia por gênero está mudando em mim, pois tive a oportunidade de investigar um campo totalmente novo.

Dando continuidade, compreendo que a pesquisa qualitativa “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.31)”. Independente se a amostra é pequena ou grande, o principal foco é a possibilidade de produção de novas informações, com isso, a principal preocupação é voltada para os “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.32)”. Sendo assim, a presente investigação oportunizou a troca de experiências, e o registro de ações e práticas desenvolvidas pelas docentes de Língua Portuguesa, voltadas para as relações de gênero. As participantes[12] que contribuíram para a realização deste estudo são quatro professoras da Educação Básica, da cidade de Pelotas/RS, e que foram minhas colegas durante a realização da minha graduação em Letras, na Universidade Federal de Pelotas, ao final do segundo semestre de 2013, o qual foi finalizado somente em 2014, em função de uma greve. Atualmente, todas trabalham em escolas diferentes, porém, todas atuam em instituições públicas e que ficam localizadas em bairros distantes do centro da cidade. A seguir, apresento dois quadros com mais algumas características a respeito das quatro professoras:

Quadro 1 – Idade, estado civil e filhos(as) das participantes da pesquisa

	Idade	**Estado civil**	**Sobre os filhos e filhas**
Carla	36 anos	Casada	- Um filho com 15 anos e gêmeas com 10 anos de idade; - estão no ensino fundamental e estudam na mesma escola em que ela trabalha.
Luana	29 anos	Casada	- Um filho com 2 anos de idade; - está na educação infantil.
Caroline	26 anos	Casada	- Uma filha de 7 meses; - ainda não está na educação infantil.
Aline	48 anos	Casada	- Três filhas, duas adultas e adotou mais uma adolescente; - as mais velhas estão no ensino superior e a mais nova no final do ensino fundamental.

Fonte: Autora (2017).

[12] O nome das participantes é fictício para que a identidade das professoras fosse mantida em sigilo.

Quadro 2 – Formação e tempo de docência das participantes da pesquisa

	Formação	Enquadramento funcional	Ano de início da docência
Carla	Mestre em Letras	Efetiva de uma escola estadual	2014
Luana	Graduação em Letras	Contratada de uma escola estadual	2014
Caroline	Mestre em Letras	Efetiva de duas escolas (municipal e estadual)	2015
Aline	Graduação em Letras	Efetiva de uma escola municipal	2016

Fonte: Autora (2017).

A escolha das minhas ex-colegas é justificada, primeiramente, porque penso ser interessante voltar a interagir com elas depois que todas nós tivemos experiências como docentes; antes nos conhecíamos apenas como alunas de graduação, agora, todas nós já entramos numa sala de aula e acredito ser interessante voltar a trocar experiências, vivências, dúvidas e práticas. Além do mais, todas nós temos mais um ponto em comum: nos encontramos na fase de professoras iniciantes, tendo como tempo de docência o período entre um a três anos.

Quando estávamos na graduação, foram vários os momentos em que trocamos ideias sobre planos de aula, sobre os estágios que fazíamos, sobre seguir ou não na carreira, entre tantas outras situações que vivenciamos enquanto futuras professoras de Letras. Sem falar que lecionamos em escolas diferentes, logo, cada uma de nós tem a oportunidade de conviver e atuar em realidades diversas. A ideia de convidá-las é fruto do vínculo que criamos durante nossa formação inicial, principalmente enquanto fazíamos os estágios e, também, pelo fato de que nesse período não tivemos contato com os conceitos relativos às relações de gênero, logo, o intuito é dialogar e trocar experiências para saber se a atual prática delas enquanto docentes foi afetada ou modificada pela ausência de tais conhecimentos.

> O professor deve estar atento às lacunas de sua formação e às necessidades apontadas pelo contexto em que atua, programando para si mesmo um projeto de formação que, entre outras medidas, inclua cursos, leituras, estudos, parcerias. Tendo em vista que o conhecimento deve ser constantemente revisto e atualizado em face das demandas da profissão, o professor precisa empenhar-se em fazer das competências adquiridas com sua prática instrumentos que propiciem aprendizagens significativas para os alunos (BRASIL, 2002e, p. 89).

Abordar questões relativas às relações de gênero nem sempre é uma escolha por parte dos professores, das professoras e da comunidade escolar, isso porque,

esse assunto ‘invade’ “[...] a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes, a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (BRASIL, 1999c, p.78)”.

Dando continuidade, a primeira coleta de dados realizada foi a observação da sala de aula das minhas colegas de profissão. Tal metodologia pode ser classificada como “Simples ou Assistemática”, por prever que o pesquisador permaneça

> [...] abstraído da situação estudada, apenas observa de maneira espontânea como os fatos ocorrem e controla os dados obtidos. Nessa categoria, não se utilizam meios técnicos especiais para coletar os dados, nem é preciso fazer perguntas diretas aos informantes. [...] É muito apropriada para o estudo de condutas mais manifestadas das pessoas na vida social (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.74).

Utilizar a observação é relatar de forma escrita tudo aquilo que está sendo ouvido, visto, experenciado e pensado no decorrer da coleta de dados. Além disso, de acordo com Malheiros (2011), a observação acaba por ser um processo que está impregnado pela história pessoal de quem está observando, porém, isso não implica dizer que “[...] os dados quantitativos sejam neutros quanto à sua coleta. Contudo, ao mensurar a realidade busca-se inibir a subjetividade, o que não é possível quando tal realidade existe do ponto de vista do sujeito, caso das pesquisas qualitativas (MALHEIROS, 2011, p. 188)”. O autor ainda comenta que “[...] a realidade só existe do ponto de vista da pessoa. Ou seja, o que é real é a interpretação que se faz de um fenômeno, não o fenômeno em si (MALHEIROS, 2011, p. 188)”.

Depois da observação, fiz uma entrevista semiestruturada (Apêndice) com o objetivo de compreender de que forma ocorrem as experiências relativas às relações de gênero, considerando as práticas pedagógicas e as vivências das professoras de Letras. A escolha da entrevista é justificada por ser um momento em que há uma busca por informações contidas nas falas das entrevistadas, ou seja, “[...] não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (NETO, 2001, p. 57)”. Este momento foi concebido e baseado a partir de um roteiro de questões, o qual é compreendido “como uma conversa a dois com propósitos bem definidos (NETO, 2001, p. 57)”. Por conseguinte, considero que a entrevista é um momento de interação submetido a contextos que podem intervir em seu percurso (SZYMANSKI,

2004) e que também tem como potencial o desenvolvimento de um novo conhecimento. A autora entende que esta é uma entrevista reflexiva, baseada em um encontro interpessoal que tem como premissa “os limites da representatividade da fala [...], a recorrência de significados [...] e a busca da horizontalidade” (SZYMANSKI, 2004, p. 14) entre quem entrevista e quem é entrevistado.

Depois das observações e das entrevistas, fiz a análise dos dados a partir de categorias, pois o intuito foi o de abranger e agregar trechos dos dados coletados que tinham características em comum ou relações entre si. O uso das categorias é justificado para que seja possível estabelecer classificações, ou seja, usar as categorias é o mesmo que “[...] agrupar elementos, ideias ou expressões em tomo de um conceito capaz de abranger tudo isso (GOMES, 2010, p.70)”. Poder reunir as falas e as observações, traçar comparativos e observar distinções entre o que foi coletado é uma forma de construir conhecimentos e, acima de tudo, ter um momento único de aprendizagem para mim, afinal de contas, aprendo muito quando ouço e analiso o que os outros fazem.

Acrescento ainda, que este foi um dos principais momentos da minha pesquisa, pois ao reunir as vivências das minhas colegas, pude transformá-las em algo que poderá ser compartilhado e divulgado, com o desígnio principal de aproximar os docentes que buscam novos conhecimentos para melhorar seus relacionamentos nas comunidades escolares em que atuam. Isso porque, com os dados coletados pude refletir, aprender e adquirir experiências que irão contribuir para a minha atuação enquanto professora iniciante. Além disso,

> [...] toda pesquisa sobre ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (TARDIF, 2014, p. 230).

Ao considerar os docentes como sujeitos do conhecimento, Tardif (2014) afirma que estes devem fazer o esforço de nomear, colocar objetivos e compartilhar a sua prática e a sua experiência profissional, além de “[...] aperfeiçoá-las e de introduzir inovações suscetíveis de aumentar sua eficácia (TARDIF, 2014, p. 286)”. Desta forma, a ideia de dar voz às professoras surgiu justamente por acreditar que enquanto atuam acabam por encontrar situações, muitas vezes imprevistas, as quais fazem com que as docentes tenham atitudes eficazes, mas que não são

consideradas como práticas pedagógicas e que, infelizmente, muito vezes deixam de ser registradas.

6.1. Das intenções para as ações

Em conformidade com o que propus, o primeiro passo da minha pesquisa foi observar as aulas das minhas colegas de faculdade e de profissão. Saliento que fui muito bem recebida pelas escolas, permitindo minha entrada sem nenhuma intercorrência.

De antemão, destaco que, infelizmente, não consegui observar uma colega, a Caroline, isso porque, esta professora ficou sete meses afastada em função da licença maternidade e das férias e, imediatamente ao seu retorno, o magistério estadual deflagrou uma greve, logo, com esta participante foi feita apenas a entrevista, pois a escola dela aderiu ao movimento. De acordo com o Quadro 2, demonstrado anteriormente, as professoras Carla e Luana também fazem parte do magistério estadual, a escola da primeira não aderiu à greve e a da segunda, aderiu parcialmente, logo após as minhas observações.

Voltando a comentar sobre a professora Caroline, ela atua em duas instituições, conforme sua fala, *"Atualmente, eu trabalho em duas escolas, uma pela manhã e uma à tarde, 40h/aula*... (CAROLINE, 2017)"; porém, no município só ministra aulas de Língua Espanhola, e as de Língua Portuguesa ocorrem apenas na rede estadual. E como meu foco está nas aulas de língua materna, não seria plausível observar as aulas de língua estrangeira.

Lamentei bastante esta situação, contudo, ao lembrar que estou lidando com pessoas e que a minha pesquisa está no campo das Humanidades, é imprescindível compreender que estamos propícios às mais variadas possibilidades e imprevisibilidades, como a recém citada. Isto é, ao definir a pesquisa a partir das sociedades humanas, é preciso ter a consciência de que estas "[...] existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. [...] a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social (MINAYO, 2001, p. 13)".

Sobre as escolhas de quais turmas eu iria observar, deixei a critério das professoras, pois acredito que elas sabem quais turmas costumam agir tranquilamente quando chega um visitante e em qual grupo é mais fácil de abordar

determinados assuntos. Com isso, observei as aulas das turmas de 8° ano das professoras Carla e Luana, as quais ocorriam nas terças e quintas, respectivamente; e uma turma de 4° ano da professora Aline. Aqui, ressalto mais uma questão: a professora Aline atua, temporariamente, no primeiro ciclo do ensino fundamental; ela comentou que esta foi uma necessidade da escola e que, infelizmente, é uma prática bastante recorrente quando há falta de profissionais. Mas, mesmo assim, ela divide os horários das aulas por disciplina, por isso foi possível fazer as observações, pois fui somente na quarta-feira, dia em que ela ministrava Língua Portuguesa. Mais adiante trarei mais ponderações sobre este episódio.

Ainda sobre as turmas, a quantidade de alunos e alunas era a seguinte: na turma da professora Carla são 21 ao todo, sendo 11 guris e dez gurias; na turma da professora Luana tem 20, sendo 14 gurias e apenas seis guris; e na sala da professora Aline tem 14, metade de guris e a outra de gurias. Mais algumas características: na aula da professora Carla, somente um menino foge à regra sobre o que é considerado acessório relativo aos gêneros feminino e masculino, isso porque, ele usa esmalte preto nas unhas; inclusive a professora comentou que este menino é bastante vaidoso e que também trabalha numa borracharia ajudando o pai. Detalhe interessante, em função de que tais situações são compreendidas, geralmente, a partir do senso comum, como ações contrárias e opostas, jamais sendo como complementares: um homem vaidoso e que trabalha numa borracharia.

Em relação à disposição da turma, imaginei que, assim como ocorria na minha época, as meninas sentavam na primeira fila e os meninos ficavam mais concentrados ao fundo da sala. Porém, observei em todas as turmas que esta não é mais uma regra e que a maneira como os alunos e alunas escolhem os lugares para sentar é bastante heterogênea. Inclusive, tanto a professora Carla como a Luana fizeram atividades em duplas em alguns momentos, e a escolha foi bastante aleatória, mesmo na aula da professora Luana, na qual há mais gurias, os guris ficaram bem entrosados com elas. Sobre as conversas, foi possível perceber que as gurias, em boa parte das observações, eram mais falantes que eles; no entanto, quando as professoras faziam questionamentos, tantos os guris como as gurias, respondiam da mesma forma.

As observações foram realizadas durante o mês de setembro, período este em que eu concluí todas as minhas disciplinas do semestre letivo 2017/1[13], o qual teve aulas até o dia 19 de agosto de 2017. No que concerne as entrevistas, a ideia inicial era realizar no Centro de Integração do Mercosul (CIM), prédio da Universidade Federal de Pelotas localizado no centro da cidade. Porém, só a entrevista com a Caroline foi ocorreu lá. Em função das individualidades e dos horários das outras participantes, as entrevistas da Carla e da Aline foram feitas em suas residências, e a entrevista com a Luana foi realizada no local em que ela trabalha como telefonista, atividade que realiza no turno inverso da escola.

Quanto a oportunidade de ir até as escolas posso dizer, primeiramente, que foi uma sensação de receio e até de medo, pois seria a primeira vez que eu utilizaria o método de observação[14] e, também, porque eu só conhecia as professoras e mais ninguém dos ambientes escolares que visitei. Além disso, pela experiência que tive como Auxiliar de Educação Infantil e como professora substituta, percebi que toda vez que vinha alguém de fora e entrava nas salas de aula em que eu estava atuando, as crianças e os adolescentes mudavam o seu comportamento; até eu me sentia, às vezes, sem saber muito como agir, em função de saber que seria observada de alguma forma. Sem contar que, durante as observações, em alguns momentos, em função da diversidade de falas simultâneas, ficava difícil de entender e, principalmente, registrar o que estava acontecendo. Para mim, foi um grande desafio e um momento bem difícil: observar e registrar.

Enfatizo que em nenhuma das observações passei despercebida, mesmo entrando, dando apenas um ‘oi’ e indo diretamente para o fundo da sala. É claro que eu já esperava passar por isso. As professoras me apresentavam como sendo colega delas da faculdade, mas em seguida já iniciavam suas aulas, não dando oportunidade para que fizessem mais perguntas sobre mim, afinal de contas, minha intenção era de interferir o mínimo possível naquele espaço, por mais que isso seja uma tarefa bem difícil de pôr em prática. Sempre alguém vinha até mim nos

[13] As datas do calendário acadêmico da Universidade Federal de Pelotas podem ser conferidas neste link: https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2017/02/16/cocepe-define-calendario-academico-de-2017/ Acesso em: 15 mai. 2017.

[14] No meu currículo de formação inicial havia o estágio de observação, porém, como a universidade estava em greve naquele momento, todos os meus estágios foram prejudicados. Não consegui fazer observação e as intervenções que fiz foram em duplas e trios, nenhuma individual. Inclusive, duas das professoras que são participantes desta pesquisa foram minhas parceiras nas intervenções, pois como não havia escola para todas, acabamos ministrando as aulas dos estágios de forma coletiva.

intervalos das atividades, para conversar e saber o que eu estava fazendo ali e, principalmente, me observar. Tal sensação foi bem interessante, pois fui para observar e várias vezes me senti sendo observada pelos alunos e alunas, através de seus olhares e cochichos entre si.

Notei que a principal curiosidade deles era saber sobre o que eu estava anotando, inclusive um aluno da professora Carla veio me questionar sobre a minha presença e o sobre o meu bloco de notas, fui o mais breve possível e disse que estava fazendo uma pesquisa para a universidade, sem dar detalhes específicos sobre o que realmente estava observando. Já em uma das aulas da professora Luana, um guri fez questão de vir até mim e dar três beijinhos no rosto; tive a impressão que ele estava se exibindo para a turma, como se fosse íntimo de mim, porém, não nos conhecíamos. Na turma da professora Aline, todos ficaram bastante alvoroçados com a minha presença. A professora às vezes tentava conversar com a turma para que prestassem atenção na aula, mas a conversa seguia normalmente, até o momento em que ela alterava o tom da voz e pedia a atenção de todos.

Todavia, poder voltar para o ambiente escolar foi como rememorar a minha infância e início de adolescência, pois fiz todo meu ensino fundamental numa escola estadual, já meu ensino médio foi numa escola técnica, na qual o ambiente era e é bem diferenciado. Juntamente com o sentimento de nostalgia também veio o questionamento de que os espaços escolares continuam iguais. Mesmo tendo a oportunidade de visitar três escolas diferentes, as quais estão localizadas em bairros bem distantes um dos outros, o que percebi foi a manutenção de uma mesma ordem, lógica de funcionamento e estrutura. A sirene continua tocando na entrada, na saída e a cada 45 minutos. Os alunos e alunas continuam sentados um atrás do outro e, o mais impressionante, foi perceber que algumas mobílias eram da época em que eu estudava, pois tenho recordação dos estilos e das cores das cadeiras e das mesas. As únicas mudanças na mobília são os quadros brancos bem ao lado do quadro negro, ou seja, os pincéis esferográficos convivem lado a lado com o saudoso giz branco; além da existência de computadores, Datashow, aparelho de som, entre outras ferramentas tecnológicas que auxiliam as atividades pedagógicas.

Saliento que, mesmo as estruturas sendo velhas em termos de tempo, fiquei bastante impressionada com a manutenção das escolas; todas muito bem cuidadas, ambientes limpos e organizados. Uma surpresa bastante positiva, pois nem sempre

essa é uma realidade: ter uma escola pública com boas condições de estrutura e manutenção.

Outro ponto interessante é que na sala de aula da professora Carla havia o mapa da sala. Lembro-me que este instrumento era muito utilizado na minha época para separar os bagunceiros e os mais falantes da turma, pois estes atrapalhavam demais o andamento dos conteúdos, segundo o que os meus professores e professoras diziam. Porém, ao conversar com a professora, ela disse que não se baseia por este modelo, que é indiferente ter ou não o mapa de sala. No entanto, imagino que este seja utilizado por algum outro docente, em função de que fica colado no canto da mesa do professor.

6.2. Refletindo um pouco sobre o que encontrei

Ao refletir sobre o que encontrei nas observações, percebo que as pessoas estão mudando, o mundo está mudando e os espaços das escolas que visitei me pareceram como os mesmos da época em que eu era estudante do ensino fundamental. Como se todos os alunos e as alunas fossem iguais daquela época até os dias de hoje, como se as particularidades fossem, aparentemente, deixadas de lado para que a homogeneidade pudesse se sobrepor.

Essa era a sensação que eu tinha quando era aluna do ensino fundamental, a de que quanto mais calma, tranquila e obediente, quanto menos perguntas fizesse e quanto mais eu decorasse o conteúdo, mais fácil seria para tirar boas notas e de receber algum elogio dos meus professores e professoras, além de ser mais fácil para me adequar àquele espaço. Das memórias que tenho dessa época, todos os estudantes que se diferenciavam em função de serem agitados e até considerados indisciplinados por falarem demais, eram sempre encaminhados para a direção para “levar um sermão” sobre como deveriam se comportar naquele espaço.

Lidar com o diferente, certamente, foi e ainda é um grande desafio para as escolas como um todo. No entanto, por mais que pareça uma situação difícil, é importante que se busque alternativas e caminhos para solucionar esta questão. Isso porque,

> [...] constata-se que renovar a escola, transformá-la ou reinventá-la têm sido preocupações de todos aqueles que, direta ou indiretamente, trabalham com ela. Por mais diversas que sejam as propostas surgidas nesse sentido, a necessidade de mudar é quase unânime. Por certo, a escola que se conhece parece não mais responder aos novos tempos. As limitações dos currículos existentes, as competências necessárias à formação profissional,

> entre outros temas, fazem parte das preocupações de pesquisadores do mundo inteiro (UNESCO, 2004, p. 27).

E como deve ocorrer a transformação da escola? Certamente que não há uma resposta ou um único caminho a ser seguido, porém, há indícios do que é esperado de uma escola, como a aceitação e o respeito pelas diferenças. Com isso, é possível almejar que a instituição escolar seja um

> [...] local de aprendizagem em que as regras do espaço público possam permitir a coexistência, em igualdade para os diferentes. No entanto, um dos desafios atuais da escola, é reconhecer a diversidade como parte inseparável da sociedade brasileira e, investir na superação de qualquer tipo de discriminação, objetivando valorizar a trajetória particular dos grupos que a compõem (GRAUPE, 2010, p.1).

Acredito que a possibilidade de ver as escolas aqui pesquisadas como parte dessa sociedade diversificada ainda é um grande desafio para toda a comunidade escolar. Sem contar que, a maneira como a escola é vista, historicamente, tem como predomínio o fato de que os estudantes frequentam espaços pré-determinados e períodos fixos, de acordo com suas idades, desconsiderando toda e qualquer diferença existente, mesmo quando os alunos e alunas possuem a mesma idade. No entanto, quem frequenta uma escola percebe o quanto os sujeitos que ali estão inseridos sofrem influências advindas de questões administrativas, políticas e pedagógicas, tornando assim, a escola e seus membros multifacetados.

Além do mais, conforme Stromquist (2007), os esforços por uma educação de qualidade, geralmente, são vistos como apenas uma busca por melhores condições de leitura e de matemática, como se as questões cognitivas fossem as únicas formas de avaliar a educação como um todo. E o que a autora chama a atenção é que esses parâmetros são elaborados por “[...] políticas globais e regionais propostas por agências financiadoras internacionais [...], por acordos internacionais [...] e também pela sociedade civil global [...] (STROMQUIST, 2007, p. 13)”. Acrescenta, ainda, que tais discursos que norteiam a noção de qualidade educacional estão dissociados “[...] de processos de transformação social, aos quais a educação deveria prestar uma contribuição essencial (STROMQUIST, 2007, p. 13)”.

Stromquist (2007) propõe que o conceito de qualidade seja expandido para ações que permitam muito mais do que saber ler e fazer contas, mas que a passagem pela instituição escolar possa ser vista como um momento de ganhos pessoais. Ela ainda alerta que se a qualidade da educação for avaliada em países

pobres, como os pertencentes à América Latina, através de exames padronizados, os recursos financeiros advindos, por exemplo, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, acabarão não sendo destinados mais à melhoria do ensino.

E dentre as propostas feitas por Stromquist (2007) está uma que concebe a educação a partir das relações de gênero, propondo que os currículos, os livros didáticos e a formação docente tenham em seus alicerces a noção do quanto o entendimento sobre os gêneros em nossa sociedade interfere diretamente na qualidade da educação. Tais modificações são muito mais pertinentes do que a descentralização e a privatização, soluções muitas vezes propostas pelas agências financiadoras internacionais como solução para a melhoria da qualidade da educação. No entendimento de Stromquist (2007, p. 23), a noção de qualidade na educação deveria ser pautada a partir de quatro parâmetros:

> [...] (1) tratamento igual do professor e da professora para meninos e meninas na sala de aula, de modo que suas expectativas e práticas considerem cada aluno e aluna como merecedor/a de um bom ensino; (2) conteúdo curricular que transcenda as disciplinas tradicionais e inclua mensagens que possam mudar as mentalidades das novas gerações a favor de uma identidade de gênero menos polarizada entra a masculinidade e a feminilidade; (3) a transmissão de conhecimentos que afetem as vidas de meninas e meninos, como educação sexual, a discussão do fenômeno da violência doméstica e o exercício de uma cidadania autônoma - desvinculada, no caos das mulheres, da maternidade e do casamento; (4) práticas escolares que promovam o desenvolvimento de personalidades seguras, autoestima e respeito pelas atitudes democráticas na escola e na sociedade.

E ter em mente a propagação desses quatro alicerces para uma educação de qualidade é de fato algo que, provavelmente, iria refletir dentro das salas de aulas do nosso país. Conforme um exemplo dado por Carvalho (2003) em uma de suas pesquisas, a qual buscava compreender o fracasso escolar, a autora perguntava para algumas professoras como elas percebiam seus alunos e alunas, dentre as respostas, as professoras colocavam “[...] os meninos nos dois pólos, o dos ‘excelentes’ e o dos ‘muito complicados’, que têm muita dificuldade. E as meninas permanecem no círculo mediano: não são tão brilhantes, mas também não dão tanto problema (CARVALHO, 2003, p. 189)”.

Carvalho (2003) também cita outra questão que exemplifica muito bem o quanto as relações de gênero devem ser consideradas como cruciais no entendimento que temos sobre os alunos e alunas que frequentam os espaços escolares. A autora cita um discurso bastante recorrente no Brasil, o qual diz que as

meninas já estariam mais acostumadas e adaptadas com o espaço escolar porque sua criação e suas vivências familiares contribuiriam para isso, além de suas personalidades serem mais dóceis obedientes, passivas, silenciosas, entre outros adjetivos; não podendo dizer o mesmo sobre os meninos, os quais são mais desorganizados e indisciplinados. Ou seja, as relações de gênero estão totalmente entranhadas nos espaços escolares e nas falas de algumas professoras, conforme os exemplos de Carvalho (2003). E é por isso que se torna imprescindível questionar qual o entendimento que nós docentes temos sobre as relações de gêneros.

Além do mais, certamente que esses anseios de Stromquist (2007) são de fato ações ousadas e que trariam, provavelmente, modificações profundas em nossas escolas como um todo e, consequentemente, em nossa sociedade. Ressalto que a leitura dessas proposições corroborou significativamente com a minha intenção enquanto pesquisadora e organizadora desta investigação, que é promover, ao menos uma reflexão e, quem sabe, a busca por mais entendimento sobre as relações de gênero, tanto na minha trajetória, como na das participantes desta pesquisa.

7. Experiências e vivências que se aproximam

A partir daqui, apresentarei as categorias que organizei em decorrência da análise dos dados. Após a transcrição dos áudios e das observações, observei várias falas e situações das quatro professoras que tinham pontos em comum e que se aproximavam. Com isso, foi possível formar as seguintes categorias de análise:

- **Professoras iniciantes e desacomodadas;**
- **As interferências das relações de gênero na desvalorização da profissão docente;**
- **A docência no imaginário infantil das professoras;**
- **A predominância das mulheres na docência;**
- **As professoras e as relações com seus colegas, alunos e alunas.**

7.1. Professoras iniciantes e desacomodadas

Durante os momentos em que entrei em contato com as duas primeiras professoras, a Carla e a Aline, convidando-as para serem participantes desta pesquisa, conversei pessoalmente com elas e levei o ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’ (Anexo 3), que informava os meus objetivos e o problema de pesquisa. Com isso, assim que as duas ouviram meu convite e leram o termo, na hora disseram que se sentiram muito contentes com a temática e que iriam aproveitar os momentos das minhas observações para abordarem assuntos relativos às relações de gênero.

Fiquei extremamente surpresa com o entusiasmo delas e com a vontade e disponibilidade que tiveram de abordar tal tema; sem contar que também fiquei feliz com o fato delas quererem aproveitar justamente a minha presença como motivadora para levar as discussões sobre as relações de gênero para as suas aulas. Ser uma das impulsionadoras para a abordagem dessa temática dentro dessas duas escolas fez com que me sentisse honrada e com a sensação de que duas sementes foram plantadas, tanto nas experiências dessas professoras como na de seus alunos e alunas. E sobre esse fato inesperado, posso dizer que imaginei que não aproveitariam exatamente um momento em que seriam observadas para trabalharem com um assunto que ainda não é encarado com tanta tranquilidade por

vários docentes, como o meu próprio exemplo e os que pude observar quando fiz o mapeamento das pesquisas sobre este tema. Sem contar que, muitos docentes

> [...] se preocupam e sentem-se, em vários momentos, inseguros e até temerosos, diante dessa tarefa. Sabemos que todo o processo formativo dos professores, tanto no Magistério, quanto nas licenciaturas, não os tem preparado para abordar a questão da sexualidade no espaço da escola. Portanto, é compreensível o sentimento de insegurança e a preocupação (FIGUEIRÓ, 2009, p.141).

Em decorrência disso, posso dizer que obtive um resultado positivo e bem diferente do que eu esperava encontrar logo no início das intervenções, isso porque, uma das minhas hipóteses não se confirmou com as professoras Carla e Aline, pois se arriscaram e levaram para suas salas de aulas atividades voltadas para as relações de gênero. Além do mais, o fato delas serem consideradas, em função do tempo, como iniciantes na carreira, poderiam não querer este desafio. Inclusive, quando fiz o convite, comentei que o conteúdo não seria relevante, mas sim, as interações que elas teriam com seus alunos e alunas durante as práticas pedagógicas. Logo, posso considerar que essas atitudes podem se encaixar numa primeira categoria: "**Professoras iniciantes e desacomodadas**", em função da disponibilidade e da vontade que tiveram de assumir as possíveis consequências que tais atividades poderiam causar na comunidade como um todo.

Por outro lado, também tive a sensação, mais uma vez, de que não estou só na carreira docente, isso porque, as professoras Luana e Caroline não estavam, assim como eu, sentindo-se aptas para abordar sobre as relações de gênero dentro de suas salas de aulas. E é interessante perceber que a primeira comentou que não teria coragem de abordar este tema, assim como eu não tive, sobre as relações de gênero em função de não se sentir preparada; e de fato, é importante sim buscar conhecimentos para levar este tema para a sala de aula. Já a segunda, disse que o mais próximo que chegou a abordar sobre questões de gênero foi uma redação sobre gravidez na adolescência e que ficou bastante intrigada com a opinião de seus alunos e alunas, conforme os relatos a seguir:

> *[...] mas não sei se estou preparada pra isso… É muito arriscado, eu acho… Eu não tenho embasamento pra fala sobre isso… Não tenho formação, nada… Vou ainda fazer "cagada" com eles… E o perigo da repercussão ser errada…* (LUANA, 2017).

> *Eu tratei da gravidez na adolescência e a descriminalização do aborto... E aí, eu vi, fiquei bastante chateada, porque meus alunos foram bem preconceituosos.... E eu tentei mostrar os dois lados, mas eles são contra o aborto... uma concepção assim, bem antiga, bem retrógrada...* (CAROLINE, 2017).

Interessante que, mesmo a professora Luana comentando que tem receio de abordar questões que dizem respeito sobre as relações de gênero em suas aulas, pensa ser importante este debate, apesar de não ter certeza sobre qual disciplina que ficaria responsável por tal demanda: *“Eu acho que é interessante... Mas assim, né, não sei como seria... Não sei se seria com um professor específico...* (LUANA, 2017)”. A professora Caroline comenta que poderia ser de responsabilidade maior dos docentes da área das Ciências e da Biologia, contudo, assim como ela fez uma atividade de produção textual, é possível que todas as disciplinas abarquem sobre as relações de gênero.

> *Penso que deveria ou deve ser, não sei, um conteúdo obrigatório da Biologia, da Ciências, e que esse professor deveria focar mais... Mas eu acho que todos devem trazer essas questões... Talvez, focar mais numa área, na área das biológicas, mas sim, todos os professores deveriam tratar essa questão... Até como eu trabalho com Língua Portuguesa, trazer essas questões pra fazer produção textual sobre essa temática...* (CAROLINE, 2017).

É perfeitamente compreensível os pontos de vistas destas duas professoras, afinal, o que precisa ser destacado é que a abordagem das relações de gênero dentro do espaço escolar poderá causar alguma repercussão para além das paredes da sala de aula. Isso porque, geralmente, é esse um dos principais motivadores de qualquer plano de aula: provocar nos estudantes uma mudança ou a oportunidade de entrar em contato com um conhecimento novo. Porém, como neste caso específico, há várias investidas de grupos conservadores de nossa sociedade que levam algumas pessoas a compreenderem que este tipo de assunto é polêmico demais, logo, deve ser deixado de lado sempre que possível, para que a estabilidade e a heteronormatividade possam continuar estáveis. Além disso, é justamente esta uma das grandes preocupações de quem não quer esse tipo de assunto no espaço escolar: a má influência que tal tema pode gerar na vida das crianças e dos adolescentes, dando a entender, erroneamente, que ao abordar sobre as relações de gênero estamos, na verdade, interferindo na constituição e na formação da identidade de gênero dos estudantes.

No entanto, ao entender um pouco mais sobre este campo de estudo, entendemos que o gênero é, como já citado anteriormente, um dispositivo totalmente atravessado por questões sociais e históricas. Considerando tal entendimento, não há como não abordar sobre as relações de gênero dentro das

escolas, pois elas fazem e são parte de nossas vivências enquanto sujeitos pertencentes de uma sociedade. É claro que essa pode ainda não ser uma realidade de todos os professores e professoras: a consciência sobre as relações de gênero e suas constituições históricas e sociais; com isso, a escrita desta investigação vem ao encontro dessa demanda, na perspectiva de oportunizar a produção de maiores conhecimentos sobre este tema. Ademais, é relevante destacar o direcionamento apontado por Figueiró (2009, p. 143), que comenta sobre essa preocupação que a sociedade conservadora tem das ações dos docentes ao abordarem sobre as relações de gênero dentro de suas salas de aula:

> Teriam direito, os professores, de influenciar seus alunos com seus valores pessoais sobre o que consideram certo ou errado? Certamente que não; cabe a eles criar oportunidades várias, de reflexão, para que os alunos pensem e discutam com os colegas, afim de que formem sua própria opinião sobre sexo pré-matrimonial, masturbação, homossexualidade e aborto, entre outros. Cabe também ao professor, fazer com que os alunos tenham acesso a informações claras, objetivas e científicas [...].

Essa afirmação de Figueiró (2009) deve ser um dos possíveis argumentos que podem ser usados contra essa ideia equivocada de que as relações de gênero não devem adentrar nas escolas. Essa tarefa é impossível, pois como visto, as relações de gênero estão entranhadas em toda e qualquer prática social; além do que, cabe a nós, docentes, o papel de levar tal entendimento para dentro do nosso local de trabalho, tendo sim, a intenção de que tal conhecimento extrapole os muros e os portões das escolas.

E quando se diz que as relações de gênero estão presentes no espaço escolar e que precisamos buscar conhecimentos para lidar com tal demanda, é com a intenção de evitar situações como a vivenciada pela professora Luana. Na entrevista, ela comentou que quando acontece alguma situação que ela não consegue dar conta, chama a orientadora educacional da escola, a qual justamente está lá para auxiliar, entre outras coisas, os docentes que estão iniciando na carreira e que ainda não se sentem aptos para lidarem com algumas ocorrências apresentadas pelos alunos e alunas. Porém, de acordo com o seu relato, o despreparo para lidar com questões que extrapolam os conteúdos programáticos não é apenas um problema dos docentes, mas de quem deveria ter algum tipo de preparação para auxiliar em situações como a que será descrita a seguir, a qual poderia, se bem orientada e conduzida, ser a porta de entrada para abordar alguns pontos sobre as relações de gênero dentro da sala de aula:

> *Teve um dia que eu cheguei na aula e um guri disse: 'O sôra, olha aqui o que que escreveram de mim na mesa!'... Aí tinha: 'Fulano veado, cu cabeludo, pau não sei o que… e não sei o que mais…' Quando tem essas coisas assim, a gente chama a orientadora... Aí a orientadora veio, mais louca que não sei o que… 'Fulano, tu é veado? Não...', 'Tua mãe é puta? Não...', 'Tu não tens cu?' Aí todo mundo começa numa falação… porque eles não estão acostumados a fala sobre isso… E a orientadora continuou: 'Quem é que não tem cu aqui nessa sala de aula levanta a mão?'. E eu, ai meu Deus do céu! O que que ela tá falando… 'É, porque todo mundo tem cu e cu cabeludo… às vezes a gente não vai se limpa e não arranca os pelos?' (risos) Só sei que aquilo foi um escarcéu, porque eles não estão acostumados… Ela saiu e eu fiquei parada, e o guri veio: 'Sora, gostei de ver a sua cara quando ela falou!' E eu pensando como é que vou voltar à aula de Português agora, depois dessa aula de cu cabeludo! (risos)* (LUANA, 2017).

Com certeza que esta foi, no mínimo, uma situação constrangedora para todos os presentes; sem contar que seguir o conteúdo não deve ter sido uma tarefa fácil. A questão não é julgar, até porque, provavelmente, a orientadora foi pega de surpresa, logo, acabou encontrando uma maneira de "naturalizar" a situação direcionando o assunto para o órgão citado no relato. Porém, esta seria uma boa oportunidade de conversar sobre, por exemplo, por qual motivo o aluno se sentiu constrangido ao ter seu nome associado ao nome pejorativo? Ou então, por que sua mãe foi chamada de puta? São várias as continuidades que tal conjuntura poderia indicar. Mas é claro que estas são percepções de quem está vendo tal situação de longe e com tempo para pensar numa resposta para tal situação, desconsiderando o fator surpresa, o qual, geralmente, faz parte do cotidiano dos professores e professoras. Ademais, Spanger, Cascaes e Carvalho (2009) expõem que muitas vezes as escolas por optarem em trabalhar de maneira fragmentada com seus conteúdos, desconsiderando a complexidade do contexto educacional, acabam por não saberem administrar situações como a recém descrita, com isso, "[...] oportunidades preciosas para conduzir um processo de transformação estão sendo desperdiçadas por falta conhecimento (SPANGER et al., 2009, p. 144)".

Dando continuidade, as professoras indicaram algumas justificativas para explicar por qual motivo resolveram encarar o desafio de abordar as relações de gênero em suas práticas. Uma das minhas hipóteses era a de que elas pudessem ter tido a oportunidade de participar de algum curso ou palestras que abordasse sobre as relações de gênero, os quais poderiam incentivar a abordagem desta temática. Porém, a professora Carla, que trabalhou com relações de gênero, e as outras duas, a Luana e a Caroline, que não trabalharam, comentaram que nunca participaram de nenhuma atividade/curso/palestra que tivesse como tema principal

as relações de gênero. O mesmo não ocorreu com a professora Aline, a qual demonstrou que já participou desses eventos e que foi por sua conta, ou seja, com esta professora a busca por conhecimentos pode, também, ter sido impulsionada através da participação em eventos que abordavam sobre as relações de gênero. Mas, mesmo assim, como visto, a busca por atividade/curso/palestra não é determinante para levar assuntos como as relações de gênero para a sala de aula, sendo a professora Carla um exemplo disso, pois não participou de nenhuma formação e mesmo assim abordou sobre as relações de gênero com seus alunos e alunas. A seguir, o relato da professora Aline:

> *As palestras que eu participei 'foi' por minha iniciativa, uma foi no Desafio Pré-vestibular, [...] os alunos fizeram uma reunião sobre feminismo e diversidade de gênero. E aí, depois, andei participando de algumas palestras também… Em locais mais específicos que tratavam sobre isso. Até a semana passada, eu fui em uma palestra, [...] elas falaram sobre a história da mulher e aí falaram sobre toda a questão de gênero, né… a luta da mulher pra conseguir ser reconhecida, a questão do voto, a diferença do feminismo negro, [...] as três ondas feministas que eu nem sabia… e várias outras coisas, né… E tudo coisa que eu acho fora, assim… e pesquiso por minha conta* (ALINE, 2017).

A professora Aline comentou, também, que havia um projeto na escola que estimulava a trabalhar o respeito, mais voltado para o bullying, o racismo, entre outros temas. Até mesmo, nas conversas que tinha na sala dos professores sobre quais temáticas seriam discutidas, apenas ela disse que iria abordar com a sua turma a diferença entre os gêneros. Ela ainda complementa que na turma, principalmente entre os guris, têm a mania de "mexer", no sentido de chamar uns aos outros por apelidos advindos das características pessoais, inclusive utilizando o termo "gay" como algo pejorativo, em função de que alguns meninos apresentam características consideradas como femininas; no entanto, mesmo havendo esse tipo de comportamento, há uma boa relação entre todos da turma, conforme seu relato:

> *[...] tem essa questão de mexer porque o colega é gay, mas tem também a questão do mexer porque o colega é gordinho, tem a questão de mexer porque o colega é baixinho... São várias as coisas… Mas no geral eles não excluem aquele colega que é gay, nenhum dos colegas... tanto é que um deles é o representante da turma e é o mais bagunceiro. E o outro, não é o representante, mas é um dos líderes, né. Então, assim, não existe nenhum tipo de exclusão, eles brincam juntos [...]. Mas o problema é… do mexer é cultural… não sei se eles ouvem em casa, se eles reproduzem... Mas o tratamento, em si, que eles têm… eles brincam juntos, eles brigam, eles fazem tudo [...]* (ALINE, 2017).

Mesmo havendo o bom relacionamento, a professora pensou ser interessante levar para a sua sala de aula uma conversa sobre o que é entendido por ser

pertencente à cada gênero e como isso pode gerar preconceitos, como o citado por ela logo acima. Ela complementa essa ideia ao mencionar que fica preocupada com a maneira como ela deve proceder quando ocorre essa situação entre as crianças, de ficarem “mexendo” umas com as outras pelo fato de um menino ter trejeitos que remetem ao gênero feminino:

> *Embora eu vejo que lá na sala de aula tenha casos de criança, de meninos, que eu acho que são… tu já percebe que… são gays… Mas não é feito nenhum trabalho sobre isso… eu já comentei com a minha coordenadora, porque existe os outros colegas que mexem com ele, né, como é que eu devo proceder, mas não tem nada definido assim de como é que a gente trata* (ALINE, 2017).

Partindo para a justificativa da professora Carla, ela comenta que a turma gosta de discutir sobre sexualidade, sobre homofobia, LGBT, mas que nunca teve nenhum momento específico e programado ou havia elaborado uma atividade nas aulas para discutir este assunto, eram apenas interesses que a professora percebia em função de conviver com os adolescentes (ela é conselheira da turma). Ou seja, a professora Carla aproveitou o meu convite para participar da pesquisa juntamente com o interesse da turma para organizar e elaborar uma atividade específica, voltada para a discussão sobre as relações de gênero. Além disso, ela também comentou sobre o caso de uma aluna que está passando por uma transformação de identidade de gênero. Inclusive, nas chamadas ainda não teve a troca oficial pelo nome social, porém, a professora Carla comentou que o corpo docente já colocou uma observação com o nome masculino que a menina prefere ser chamada a partir de agora. Interessante destacar que tanto entre o corpo docente como entre os alunos e alunas, essa situação foi encarada com bastante tranquilidade, pelo fato de que a turma já se conhecia desde os primeiros anos naquela escola, com isso, tanto a turma como os docentes já conviviam com esta aluna que agora passará a ser um aluno, conforme o relato da professora:

> *Olha… entre os alunos muito tranquilo… muito tranquilo… até porque não é uma coisa que ‘ah.. hoje eu vou assumi’... não é assim, né… Essa turma são colegas desde a primeira série, desde o prézinho… se conhecem desde pequenos, então eles já sabem como são…* (CARLA, 2017).

E essa tranquilidade por parte da comunidade escolar deve ser encarada como algo extremamente importante e significativo. Isso porque, por mais que não tenha havido, de acordo com a professora Carla, nenhum movimento específico por parte da escola para promover debates ou então algum tipo de instrução para o corpo docente lidar com esta situação nova, ocorreu algo que é muito mais relevante

do que qualquer discurso: a aceitação pura e simples da diversidade dentro da escola. Inclusive, essa situação de aceitação da diversidade sem a oportunização de espaços de conversas e debates sobre este tema pode ser observado nos relatos a seguir, pois, conforme a professora Carla comenta, a professora de Dança da escola, a Tânia, faz ações para debater vários temas relativos às relações de gênero, no entanto, a direção não se sente à vontade quando há a promoção deste debate. Confesso que essa situação toda me deixou um tanto quanto pasma, pois chega a parecer, num primeiro momento contraditório. Porém, é possível observar que o fato da direção não compreender bem sobre o assunto, leva a acreditar que tais iniciativas irão aguçar os alunos e as alunas a fazerem sexo, não compreendendo que, na verdade, é informação e conhecimento que a professora de Dança pretende promover com suas ações.

> *A professora Tânia trabalha muito a questão de gênero com eles… sobre sexualidade também...Ela é professora de Dança, ela trabalha muito o corpo, né… o corpo e o movimento… E ela tem muitos problemas com a direção… [...] muito embora seja organizada, seja uma escola para o bem deles, esses assuntos eles não gostam que falem… Então, a Tânia tem problemas… Nunca vieram falar comigo, pois eu tento tratar desses assuntos da maneira mais formal possível… E a Tânia não… ela já faz uns trabalhos que mexem um pouco sabe… Esses dias ela fez uma feira e aí, na feira tinha, por exemplo, uma camisinha no pepino, umas pílulas anticoncepcionais cravadas dentro de uma laranja… pra estimular as crianças a usarem métodos contraceptivos, né… Então, foram lá e chamaram a Tânia e disseram: 'a gente não gosta de estimular a sexualidade'... E a Tânia respondeu que: 'não tem vocês estimularem… tem que ensinar a se cuidar, porque os alunos 'tão' transando… e não a gente estimule ou não estimule, o pai estimula ou não estimula… não interessa, eles transam e pronto, e eles têm que se cuidar! E a gente tem que dizer pra colocar a camisinha… Era até pra ter aqui na escola, um balde pra eles pegarem de fartura o que quisessem, porque eles não vão deixar de fazer, mas vão deixar de usar!'. Porque esses dias, um tava lá preocupado porque a menstruação da namorada não descia, porque não sabe usar… Ninguém ensina, ele não sabe como faz, faz tudo errado, rasga, estoura… Pai e mãe não falam em casa… Eu também não gosto… me sinto desconfortável e com vergonha, entendeu… mas eu sei que é importante… Mas é um assunto que me deixa assim, meio… A Tânia não tem vergonha nenhuma, né, então, ela fala bastante...A professora de Sociologia fala bastante, a professora de Geografia trabalha bastante, em História também… Todo mundo fala um pouco sobre, a gente converge sobre esse assunto, mas a direção não gosta… tem que ser em segredo... (risos)* (CARLA, 2017).

Nesse sentido, de acordo com Cunha (2006), as aprendizagens adquiridas nas vivências dentro das escolas não estão limitadas aos conteúdos programáticos somente, há que se considerar que a formação dos alunos e das alunas também são advindas das diversificadas relações entre as pessoas, as quais são manifestadas nas experiências que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar. Isto

é, estamos lidando com uma formação humana, na qual é possível perceber as dimensões que as experiências que ocorrem para além dos conhecimentos escolarizados são manifestadas na forma como vivenciamos nosso cotidiano para além da sala de aula. Isso quer dizer que as “[...] relações humanas constituintes do cotidiano escolar, os exemplos e testemunhos apreendidos pelos estudantes, [...] as práticas sociais que acontecem no ambiente escolar [...] se incluem nos conhecimentos escolarizados (CUNHA, 2006, p. 69)”. A autora complementa esta ideia ao mencionar que:

> Muitas vezes, são esses os que marcam a formação dos estudantes, mais do que as aprendizagens das diferentes matérias de ensino. Precisam, pois, ser objeto de atenção tanto quanto o é a listagem dos conteúdos, e têm presença inequívoca no projeto pedagógico (CUNHA, 2006, p.69).

Pensando também em outras justificativas, é possível inferir que as professoras Aline e Carla vivenciam algo bastante comum nos dias de hoje, que é o fato de serem mães e profissionais ao mesmo tempo (SILVA, MEDEIROS, 2016). Nessa perspectiva, existe a possibilidade de haver algo que Tardif (2002) conceitua como “Saberes pessoais dos professores”, os quais são, de certo modo, “[...] ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p. 64)”, como os que são advindos da individualidade e da família dos docentes, por exemplo.

Por conseguinte, Silva e Medeiros (2016) apontam que na nossa sociedade contemporânea, a mulher ocupa dois papéis, muitas vezes simultaneamente, como no caso das professoras Aline e Carla, em que um está ligado à maternidade e o outro, ao trabalho. Por um lado, essa relação pode trazer algumas tensões, mas também pode ser mais uma vivência que possibilita uma melhor interação com os alunos e alunas, em função do tempo de convivência com os filhos e filhas adolescentes. No entanto, ainda de acordo com Silva e Medeiros (2016), é importantíssimo destacar que não se pode, em hipótese alguma, associar que as funções exercidas pelas mulheres em relação à maternidade são naturais e que fazem parte de suas essências. Na verdade, a ideia de maternidade como algo instintivo e de cunho biológico já não é mais aceita, com isso, sabemos que esta visão é “[...] uma construção social, que é construída primordialmente, a partir de afetos e subjetividades, na interface com o meio social e a cultura de cada grupo

social (SILVA, MEDEIROS, 2016, p. 84)". Com isso, a ideia é apontar que as vivências das professoras como mães podem ser um saber pessoal e social que, de certa forma, interfere em suas ações pedagógicas, mobilizando algumas experiências que colaboram com as suas atuações enquanto professoras; e não como sendo algo natural e biológico, dando a entender que só porque são mães estão aptas naturalmente para serem professoras. Inclusive, mais adiante, trarei algumas ponderações sobre o que as quatro professoras pensam sobre a relação de mãe e de professora.

Ademais, a professora Aline ainda menciona que não teve dificuldades em elaborar a atividade (Anexo 1), em função da grande quantidade de materiais que encontrou na internet. Além do mais, o conteúdo era diferente do que ela estava acostumada a trabalhar, mas a dinâmica em si era conhecida e fazia parte do cotidiano da turma, como trabalhar com imagens, com descrição, com a imaginação e com a interpretação. Sem contar que envolveu algo que frequentemente os pequenos falam e os adultos, geralmente, perguntam para eles, que é sobre o que gostam e sobre o que serão quando crescerem.

Sobre a atividade em si, a professora Aline entregou uma folha com dois nomes, o de uma menina e o de um menino; em seguida, pediu para que cada um escrevesse o que os personagens mais gostavam de fazer e o que seriam, ou melhor, qual profissão escolheriam quando crescer. O intuito era questionar as crianças a respeito do que cada um dos personagens poderia ou não fazer em nossa sociedade de acordo com o que é esperado como característica de cada gênero.

A turma recebeu a atividade com bastante tranquilidade e todos se dispuseram a fazer. Assim que todos responderam na folha, a professora pediu para que eles e elas falassem em voz alta as suas respostas para registrar no quadro. E assim, a maioria foi falando, alguns, porém, preferiram apenas ouvir. E estas foram algumas das respostas formuladas pela turma:

<u>João:</u>
- Brincar de futebol, carrinho, esconde-esconde e pega-pega;
- General.

<u>Helena:</u>
- Brincar de pega-pega, passear, escrever;
- Enfermeira.

<u>Eva:</u>
- Jogar futebol;
-Secretária.

<u>Maria:</u>
- Brincar de policial, veterinária, futebol;
- Policial

Tatiana:
- Ler e escrever;
- Professora, dona de biblioteca.

Aline:
- Brincar de professora, futebol;
- Enfermeira.

Beatriz:
- Brincar de polícia, tomar chá, de doutora;
- Veterinária.

Fábio:
- Ler;
- Jornalista.

Vicente:
- Pintar;
- Artista.

Oto:
- Fazer comida, cuidar de gato;
- Jogador de futebol.

E essas foram algumas das respostas das crianças, as quais variaram entre manter o padrão de que meninos e meninas gostam e terão profissões consideradas femininas e masculinas, como os exemplos do *"João brinca de futebol e vai ser general"* e *"Tatiana gosta de ler e vai ser professora"*, e também, algumas que extrapolam as marcas binárias, como *"Vicente gosta de pintar e vai ser artista"* e *"Beatriz brinca de polícia e vai ser veterinária".*

Tais variações no que tange à possibilidade sobre o que as meninas e os meninos gostam de fazer e o que serão quando crescer, podem ser considerados indícios sobre as atuais discussões e as interferências das mídias no espaço escolar, as quais seguidamente propõem o debate sobre as várias formas que cada sujeito pode assumir em relação ao seu gênero.

Porém, a turma fez alguns comentários bem interessantes assim que a professora colocou no quadro um cartaz com uma imagem de uma guria com o fundo azul e a de um guri com fundo rosa, contendo as seguintes opções de gosto e futura profissão:

Imagem da menina	**Gosta de fazer:**	*Imagem do menino:*
Jogar futebol		Dançar
Pular		Passear com a família
Dormir		Fazer comida
Andar de bicicleta		Colocar perfume
Estudar		Pentear os cabelos
Jogar vídeo game		Brincar de casinha
Escrever		Pular corda
Correr		Conversar

Trabalho

Taxista	Cabelereiro
Policial	Professor
Lutadora de artes marciais	Manicure
Motorista de ônibus	Bailarino
Carteira	Engenheiro
Médica	Modelo
Veterinária	Enfermeiro
Motoboy	Recepcionista
Cobradora de ônibus	Cozinheiro
Mecânica	
Pedreira	
Advogada	

A turma ficou bastante agitada assim que a professora colocou este cartaz, foram tantos comentários, mas como todos falavam ao mesmo tempo, consegui registrar apenas alguns, um dito por uma guria e os outros por guris. As falas variaram em aceitar que as crianças, independente dos gêneros, podem fazer o quiserem, como também, uma manutenção da ideia binária dos gêneros na divisão de gostos e tarefas, conforme os relatos a seguir:

"Se não fosse as mulheres, os homens não existiam!" (Guri)

"Tá errado isso aí!" (Guri)

"Como é que vai fazer coisa de guri?" (Guri)

"A mulher pode fazer qualquer coisa de homem!" (Guri)

"Sabia que meu irmão gosta de brinca de boneca?" (Guria)

Interessante destacar, ainda, que assim que a professora mostrou o cartaz, ela apresentou imagens de pessoas adultas, tanto homens como mulheres, trabalhando nas mais diversas áreas; e o único comentário de estranhamento partiu de um guri que disse: *"Homem manicure? Ah não..."* Essa profissão já estava no cartaz apresentado antes, porém, imagino que a imagem do homem fazendo as unhas pode ter impressionado o menino, pois, provavelmente, ele não deve conhecer, assim como eu, nenhum homem atuando nesta profissão.

E mesmo com todos os comentários relativos à manutenção da ordem binária de "masculino x feminino", a professora conversou e a turma toda concordou que realmente é possível tanto as meninas como os meninos brincarem e escolherem a profissão que desejarem no futuro. Inclusive, a professora tem uma hipótese sobre

isso, que seria a presença feminina em boa parte das famílias, as quais são, de acordo com o seu relato, mantidas por mulheres:

> *[...] acho que eles têm essa cabeça mais aberta, justamente, porque eles moram nesse lugar, assim, né... que a maioria das famílias não tem o pai junto, então é a mulher… Essa é uma das hipóteses que tenho pra eles… pra ter essa visão mais ampla da igualdade. A presença feminina é muito forte. As mães trabalham, as mães cuidam deles, as mães sustentam a casa, né, então, eu acho que é por isso* (ALINE, 2017).

A professora comentou que não teve nenhuma repercussão com os pais ou responsáveis e nem com a escola, contudo, aconteceu um episódio interessante na quadra de futebol, conforme o relato a seguir:

> *[...] A única dificuldade maior que teve foi depois… só teve uma dificuldade: foi a quadra de futebol. (risos) Porque o discurso deles foi assim: "menino e menina pode fazer o que quiserem, não tem diferença, os dois são iguais, todos têm o mesmo direito, menino pode usar rosa, menina pode usar azul, menina pode jogar futebol, menino pode brincar de boneca, né". (risos) Esse foi o discurso deles, mas… quando um dos alunos propôs um jogo entre meninos e meninas, acharam legal, mas quando chegou na hora das gurias entrar em quadra, eles não queriam deixar as gurias jogar! (risos) Aí, tive que entrar na história, jogar um pouquinho com eles e mesmo assim eles ainda disseram que a gente poderia se machucar! (risos) E teve um que chorou, ele sempre chora… porque ele não queria que as gurias entrassem em quadra. Mas as gurias, igual entraram, eu tenho até foto delas jogando. (risos) Foi o único momento que o discurso contrariou a prática! (risos)* (ALINE, 2017).

Já a professora Carla optou por elaborar uma proposta de dissertação argumentativa, no formato que é exigido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): primeiro tem a proposta, que foi a seguinte, *"Ensino sobre gênero e diversidade sexual nas escolas: necessidade ou doutrinação?*", em seguida, quatro textos motivadores (Anexo 2). Assim que a professora distribuiu as folhas com a atividade, uns estudantes comentaram entre si que um determinado professor não gosta de conversar sobre esses assuntos (conversando depois com a professora Carla, este é o vice-diretor da escola e, realmente, ele é uma pessoa mais discreta e que prefere não abordar temas polêmicos).

Logo que foram feitas as leituras dos textos motivacionais, a turma comentou que nunca havia conversado sobre esse assunto dentro da sala de aula, que nunca tinham tido a oportunidade de conversar sobre isso de forma institucionalizada, ou seja, promovido pela escola. Um guri comentou inclusive que abordar esse tema sobre as relações de gênero é fundamental. Houve também dúvidas sobre várias terminologias relacionadas ao entendimento sobre gênero, como por exemplo, qual a diferença entre "homofobia" e "lesbofobia" e, também, a diferença entre

“transgêneros” e “transexual”. A professora conseguiu conversar e dar respostas que saciaram as dúvidas de quem havia perguntado. Teve também o comentário de uma aluna, que disse que hoje em dia é possível encontrar mais de uma opção de gênero aos preencher formulários online.

Sobre a repercussão da atividade com os alunos e as alunas, a professora Carla disse que foi tranquila em função da turma ser bem aberta para o diálogo, que praticamente todos argumentaram que o respeito deve ser a base de qualquer relação. E diferente da turma da professora Aline, a turma da professora Carla convive com uma aluna que usa o nome social, ou seja, além dos discursos, há também atitudes por parte dos alunos e das alunas em relação a essa colega que atualmente se identifica com o gênero masculino; e complementa dizendo que:

> *A palavra principal foi respeito, né… tem que respeitar a diversidade... não importa a religiosidade, não importa qualquer outra questão, que não envolva falta de ética e falta de respeito, não diz respeito a mim… é o que eles pensam… Mas assim, por exemplo, tem um aluno nosso, que é do segundo ano do médio, que ele até colocou o nome social… uma menina, né, que fez a transformação e tudo, com hormônio, eu acho… e ele tem uma carteira com nome social, né… ele tem a matrícula como nome de menina, mas todo mundo conhece ele pelo nome de menino… Aí, umas das alunas tem uma curiosidade: 'tá, mas professora, o fulano, ele tem perereca ou ele tem…?' O que que importa, eu disse… e ela: ' mas que quero saber!" É da curiosidade… é uma curiosidade inocente… não de discriminar... é algo novo e eles querem ver… 'Tá… mas e os seios… será que ela tirou os seios?' Eles ficam assim… sabe… E eu digo: 'ele… ela quer ser tratada por ele!'... Mas se chamar de 'ela' não é pra humilhar...* (CARLA, 2017).

E a professora ainda comenta que pensou que poderia haver algum tipo de repercussão com os pais ou responsáveis, porém, não teve nenhum ocorrido, de acordo com o seu relato:

> *Eu até achei que ia voltar, sabe… Eu achei que iam falar alguma coisa… Até porque, [...] eles tinham que discutir se a sexualidade e a homossexualidade eram um tema que deveria ser discutido na escola ou não… era isso que eles tinham que discutir… Então, eles fizeram uma introdução mais ou menos assim… falando que a escola tem que ter os mais variados temas e que se a sexualidade é um tema latente na sociedade, que então deveria estar na escola também… que a escola reflete o mundo e que tudo deve ser discutido ali… Eles foram nesse sentido…claro que orientados por mim… Não era pra falar sobre a homofobia ou sobre LGBT, era pra falar se esse tema era pra ser discutido na escola ou não, se eles achavam importante ou não… e todos foram unânimes, né, embora tenha tido um debate, ninguém disse que não precisa discutir, todo mundo acha que sim, que é um assunto… Eles disseram que na escola deveria ter palestras sobre como se prevenir contra a gravidez, contra doenças transmissíveis… A gente tá dentro da escola e não vê nenhum movimento sobre isso* (CARLA, 2017).

E uma possível explicação para tal fato é que, por mais que haja pouco tempo de atuação, elas já conseguiram adquirir uma boa relação com as turmas e, também, vivências que permitiram a elas se disporem a aceitar tal demanda e conseguirem preparar atividades que vão ao encontro das faixas etárias escolhidas: imagens e cartaz para o 4° ano e uma dissertação para os alunos e alunas que estão quase finalizando o ensino fundamental. Com isso, boa parte da bagagem que o docente adquire como experiência é fruto da sua atuação dentro da sala de aula. Sua formação é importante, mas a sua atuação permite um campo muito mais vasto de conhecimentos. Roldão (2007) corrobora com esta ideia ao discorrer sobre a importância de pensar a construção do conhecimento profissional docente. Para a autora, além da formação inicial, pensar, refletir e registrar as ações que ocorrem dentro das salas de aulas também faz parte da atuação docente. Além disso, Tardif também pontua que

> [...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, 2014, p. 61).

E quando Tardif (2014) expõe a ideia de que a experiência da sala de aula é uma fonte privilegiada do saber-ensinar, é com o intuito de mostrar o quanto esse conhecimento pode ser levado para dentro das universidades, em especial nos cursos de licenciatura. O autor não está desmerecendo os cursos de formação inicial, mas sim, propondo e demonstrando que os saberes docentes são plurais, que incluem tanto a formação dentro da universidade como a formação adquirida através das experiências do cotidiano. Com isso, seria possível adicionar aos currículos da formação inicial todo esse saber-ensinar advindo das realidades das salas de aula. Isso porque, o que é produzido na escola também pode ser considerado conhecimento, como por exemplo, os saberes experienciais, os quais são fruto da prática da profissão. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, se saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2014, p. 39)”.

7.2. As interferências das relações de gênero na desvalorização da profissão docente

Conforme afirmado anteriormente, de acordo com Tardif (2014), uma das ameaças da pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, de toda a pesquisa que envolve a educação é a possibilidade da abstração, a qual pode desconsiderar elementos importantes que envolvem e interferem na ação docente, como por exemplo, o "[...] tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada [...], os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares [...] (TARDIF, 2014, p. 115)", entre outros fatores. Ele aponta que fazer pesquisa na área da educação é compreender que estamos lidando com uma situação que extrapola os processos de ensino e de aprendizagem, pois ao adentrar uma sala de aula, precisamos estar conscientes do contexto que estamos inseridos, isso porque, nossa profissão é feita de muitas relações e complexidades.

Ser docente é, entre outras coisas, ter a consciência de que temos saberes, conhecimentos e funções que não podem ser exercidas por nenhum outro profissional. Além disso, nossa atividade é baseada em saberes específicos e que precisa ser bem planejada e estruturada para que possa atingir seus objetivos, não sendo possível ser realizada por qualquer pessoa, pois ser professor é ser um profissional que pensa, que executa e que reflete sobre o que faz, considerando sempre as noções de interação humana e do trabalho individualizado com os estudantes.

> Ao entrar na sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2014, p. 118).

É fundamental pensar que a primeira característica da atuação docente é reconhecer seu objeto de trabalho, que no caso são os discentes. E para organizar um trabalho que seja em grupo e que ao mesmo tempo potencialize as particularidades de cada estudante não é uma tarefa simples, exige preparo e muito estudo para dar conta desta complexidade.

Conforme justifica Tardif (2014, p. 119): "Embora ensinem grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos". Ele completa a ideia, mencionando que lidar com as individualidades é o mesmo que estar de frente com ocorrências "[...] marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos,

que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva (TARDIF, 2014, p. 129)".

O trabalho docente não é uma atividade de simples repasse de conhecimentos ou um monólogo, é muito mais que isso, pois extrapola as relações da sala de aula, na verdade, "[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado (TARDIF, 2014, p. 217)".

Gauthier (1998) vai ao encontro dessa ideia ao dizer que o trabalho docente é pautado, entre outras coisas, da complexidade do contexto escolar; da obrigação de refletir a fim de tomar decisões; da evidência da natureza comunicacional pedagógica, a qual pressupõe astúcia, retórica e persuasão através do trabalho interativo; da responsabilidade ética; e, além disso, da necessidade de uma teoria do trabalho docente que leve em conta o contexto educacional.

Logo, se estamos falando de uma ação planejada, esta só pode ser executada por alguém que seja especializado, ou seja, um profissional. E este precisa ser remunerado de acordo com a complexidade das ações que desempenha; afinal de contas, lidar simultaneamente com uma turma que pode variar de dez a 60 alunos e alunas, ou até mais, exige que se tenha um profissional capaz de administrar essa variedade de sujeitos que estão ali, esperando uma ação orientada por parte do docente, e que tenha como objetivos principais o ensino e, consequentemente, a aprendizagem, processos estes que exigem conhecimentos específicos e tempo para adquiri-los.

Além disso, estar na docência também se torna um ato político pela busca da nossa valorização enquanto profissionais capacitados e que merecem receber um salário proporcional ao tamanho da nossa responsabilidade e da nossa potencialidade, enquanto educadores que lidam com bens preciosos para o futuro de qualquer sociedade: a infância e a adolescência. Gatti (2010) complementa este entendimento ao declarar que quando debatemos a formação e a qualificação docente, estamos contribuindo, consequentemente, para a melhoria do ensino básico e, também, oportunizando condições formativas melhores para as futuras gerações. Atuar na docência, conforme explica Paulo Freire (1996), não é apenas repassar um produto, que no caso, seria o conhecimento, mas sim,

> [...] criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho: a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 21).

Ensinar exige do professor, de acordo com Veiga (2008), a capacidade de tomar decisões perante o processo de ensino, o qual deve ser entendido como um ato intencional, de interatividade, de compartilhamento, de expressão de afetividade, de rigor metodológico e de planejamento didático, tendo sempre a capacidade de fazer uma conexão entre os problemas e interesses concretos, tanto do professor como dos discentes. Além disso, os professores e as professoras também têm as suas atribuições previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9.394/96, a qual diz no seu artigo 13, que o docente deve:

> I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II. elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menos rendimento;
> V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade.

Ou seja, para assumir uma turma e atuar em sala de aula, nós precisamos estar aptos para interagir e lidar com um ambiente complexo, composto por sujeitos que apresentam individualidades, as quais exigem do docente, conhecimentos específicos, atenção, comprometimento e responsabilidade em suas ações, visando sempre o processo de ensino. Entretanto, infelizmente, o magistério no Brasil tem a sua trajetória delineada por diversas dificuldades, sem contar que “[...] a identidade construída pelos professores, é, também, profundamente marcada, cotidianamente, pela luta pela afirmação no contexto em que atuam (UNESCO, 2004, p. 44)”.

E é justamente por considerar todas estas questões recém pautadas é que o primeiro ponto que abordarei será sobre a afirmação e a reafirmação das condições que levam ou não a considerarem nossa atuação nas salas de aulas como uma profissão que exige conhecimentos específicos, formação adequada e valorização. E por que digo isso? Porque ao conversar com a Aline, com a Luana, com a Caroline e com a Carla, encontrei situações que, lamentavelmente, não favorecem a profissionalização docente. Ao me deparar com os dados coletados, encontrei

agrupamentos de proximidades de sentido, os quais caracterizei algumas situações como **“As interferências das relações de gênero na desvalorização da profissão docente”.**

Percebi que esta seria uma aproximação possível, posto que as professoras enfrentam alguns cenários que corroboram negativamente com a depreciação da profissão. A partir das vivências das quatro professoras foi possível perceber que: a Aline ministra disciplinas diferentes da formação inicial; a Luana atua em mais de um emprego para complementar a renda e convive com atraso salarial, esta última situação também é vivida pela Caroline e pela Carla; e além do salário atrasado, a Carla também constata a diferença salarial existente tanto entre profissionais com a mesma qualificação que a nossa, como também, entre homens e mulheres, a partir da comparação entre o seu salário com o salário do seu marido.

Começo com a professora Aline, que precisa dar aula de outras disciplinas (atualmente leciona numa turma de 4° ano) para cooperar com a escola. De acordo com o que conversamos, esta foi a solução apresentada pela direção para mantê-la na instituição, caso contrário, seria enviada para outra escola, porém, ela já estava sentindo-se adaptada naquele ambiente e não desejava trocar, principalmente por esta ser a sua primeira experiência docente. Sinto-me solidarizada com esta professora, afinal de contas, início de carreira e escola nova são momentos em que realmente ainda não nos sentimos em condições, ou até mesmo, podemos ficar constrangidas de ir contra uma orientação da direção, por mais que esta circunstância seja um tanto desagradável. Suponho e desejo que, com o passar do tempo, tal ocorrência não venha a se repetir com a professora Aline, pois creio que o tempo de serviço pode trazer algum tipo de amadurecimento e relacionamento com a escola, permitindo assim, que a professora tenha condições de possuir maior autonomia profissional.

Infelizmente, tal situação não colabora com a profissionalização docente, pois é fundamental que o professor seja alguém que conheça “[...] sua matéria, sua disciplina e seu programa [...] (TARDIF, 2014, p. 39)”, sendo estes pré-requisitos essenciais para atuação como docente. E como conhecer outras matérias que não fazem parte de sua formação inicial? Afinal de contas, para dar aula do 1° ao 4° ano é necessária a formação em Pedagogia. Contudo, infelizmente há quem diga que para atuar nesses primeiros anos escolares basta ter concluído o ensino médio, conforme relata Mello (2000, p. 99):

> É também difícil de aceitar que, para lecionar até a quarta série do ensino fundamental, o professor domine os conteúdos curriculares dessas séries apenas no nível médio, enquanto para lecionar a partir da quinta em diante do ensino fundamental e médio seja necessário um curso superior de quatro anos.

Ainda de acordo com Tardif (2014), os professores e as professoras possuem saberes que provém da formação profissional para licenciatura, os quais também podem ser compreendidos como saberes disciplinares, que são os conhecimentos oriundos das ciências da educação e dos saberes pedagógicos, organizados e integrados em forma de disciplinas ministradas por universidades e instituições de ensino superior. Isto é, colocar um professor para atuar em disciplinas que não fazem parte da base de sua formação inicial é, sem dúvida, um problema para os estudantes que terão aulas com um docente que não teve a formação mínima necessária para tal função. É claro que a professora Aline comentou comigo que está bastante empenhada em aprender conhecimentos novos, relativos às ciências biológicas, à matemática, entre outros, no entanto, tal ocorrência é lastimável, pois a partir do momento em que a escola autoriza um professor a atuar numa área que não é a da sua formação, está dizendo, de certa forma, que os conhecimentos advindos da formação inicial são totalmente desnecessários. E por mais que, às vezes, a formação inicial apresente algumas lacunas, ela é a porta de entrada para a qualificação profissional e futura valorização.

O caso da professora Luana também é difícil, posto que precisa encontrar outras fontes de renda (ela é telefonista no turno inverso da escola), em função de que o salário como professora não é o suficiente para o sustento de sua família. E esta é uma preocupação recorrente na vida de parte dos docentes, posto que, de acordo com UNESCO (2004, p. 60), estes afirmam que contribuem “[...] com mais de 81% da renda familiar e que [...] 16,8% contribuem com percentual situado entre 61% a 80%, o que permite aferir a importância da participação dos docentes na composição da renda de seu lar”. E, ainda, ela e as professoras Caroline e Carla estão passando por mais agravantes, que são o parcelamento e o atraso no pagamento dos salários do magistério e de parte dos servidores públicos do estado do Rio Grande do Sul, fato este que advém desde julho de 2015[15] e perdura até o final de 2017, e que não tem, a princípio, data para estabilizar.

[15]Mais informações sobre o atraso dos salários dos servidores públicos e do magistério do estado do Rio Grande do Sul podem ser encontradas no site.

E, aqui, deixo registrado meu total descontentamento e desaprovação com esta situação de desrespeito com o magistério, visto que é uma afronta para qualquer profissional não ter sua remuneração paga em dia. A questão salarial é, sem dúvida, um fator que interfere no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, pois como sentir-se motivada se a preocupação com as contas a serem pagas no final do mês insiste em fazer parte do cotidiano. As palavras da professora Carla resumem, infelizmente, muito bem este panorama: *"o Estado está maltratando a gente…* (CARLA, 2017)".

E nesse ponto, Tardif (2002, p. 33) comenta que uma das hipóteses para este cenário é que "[...] o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite", apesar de seus saberes possuírem uma colocação estratégica e relevante entre os saberes sociais. Pimenta (2012, p. 34) completa afirmando que precisam ser indissociadas as relações entre "[...] formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo", em função de que estas categorias interferem nas transformações existentes e necessárias tanto na escola como na sociedade.

Ainda de acordo com a pesquisa da UNESCO (2004), da mesma forma que ocorreu o empobrecimento da população brasileira como um todo, consequentemente, nossa categoria também sentiu tal efeito. Com isso, calhou uma desvalorização tanto do salário como do prestígio em relação à carreira, acarretando uma execrável conjuntura de falta de condições para se manter como cidadão. Além disso, quem trabalha com a docência precisa ter condições de acesso a bens de cultura, como livros e viagens, por exemplo; isso porque, se o docente não tem condições de acesso a tais bens, como fará o mesmo na escola em que atua? A UNESCO (2004) também aponta mais um dado que, para mim, é estarrecedor, posto que em função dessa pauperização, um terço dos professores e professoras pesquisados se autoclassificam como pobres.

E neste momento, os relatos da professora Carla também corroboram com todo esse cenário de desvalorização. Além de ter seu salário atrasado, ela fala também na entrevista que existe uma diferença salarial bem considerável entre as profissões que possuem a mesma escolaridade que é exigida para atuação docente, e que como nosso salário é considerado baixo, logo, também somos comparados a profissões com titulação inferior ao ensino superior. Gatti e Barretto (2009) argumentam que o baixo salário recebido por "[...] professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior [...], e

isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho". As autoras ainda complementam abordando que "[...] carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão (GATTI; BARRETTO, 2009, p.240)".

> *O professor não é comparado com outro profissional que tem a mesma qualificação, ele não vai ser comparado com advogado, com médico, com dentista, ele vai ser comparado com pessoas que têm uma escolaridade muito mais baixa… Então tu tem que ter um poder aquisitivo. [...] Tu tem que ter o mesmo dinheiro que tem, sei lá, vamos ver.... quem trabalha no comércio, que não tem tanto estudo. Não estou desqualificando a profissão, eu tô dizendo que são pessoas que têm um poder aquisitivo menor, com isso que o professor é comparado* (CARLA, 2017).

Carla afirma que não concorda com a ideia de que um dos problemas dos nossos baixos salários seria o excesso de contingente e o grande número de faculdades que formam profissionais para atuarem nas licenciaturas; e com razão, pois é sabido que existem outras profissões em que a quantidade de profissionais também é enorme e nem por isso os salários são baixos, como é o caso dos médicos[16].

> *Se o professor troca de carro: "Ah… o cara reclama do salário e olha aí, com um baita de um carrão!". Mas tu não pensa que um médico que tem a mesma formação dele, [...] só tem a graduação e já tem um salário que é dez vezes mais. Ah… tem muito mais professor que médico! Como assim? Tem médico pra tudo quanto é canto e todo mundo ganha dinheiro. Tem advogado pra tudo quanto é canto e ganha dinheiro. E o que que acontece com o professor? Ah… tem professor demais, na escola tem muito professor, fica caro para o estado pagar. Não!* (CARLA, 2017).

E a professora Carla pontua outro fator, que é a diferença de salário entre homens e mulheres; situação que pode ser confirmada através de uma pesquisa[17] realizada pela Catho[18] que apresenta em seu banco de dados resultados que apontam a seguinte situação: os homens ganham mais, em 25 de 28 áreas analisadas. Há também os apontamentos feitos pelo documento "Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e

---

[16]De acordo com a reportagem do portal de notícias G1, o que ocorre é a má distribuição de médicos pelo país e não a falta de profissionais. Mais informações podem ser obtidas no site http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/12/treze-mil-medicos-sao-diplomados-ao-ano-mas-faltam-profissionais.html Acesso em: 15 dez. 2017.

[17]Sugiro a leitura da reportagem completa sobre esta pesquisa. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-do-que-os-homens-em-todos-os-cargos-diz-pesquisa.ghtml Acesso em: 15 dez. 2017

[18]Catho é uma empresa de internet que funciona como um classificado online de currículos e vagas com diversas ferramentas que ajudam na carreira e no mercado de trabalho. Disponível em: https://www.catho.com.br/help/index.phtml?status=listarPerguntasPorTipo&id_tipo=4&id_pergunta=557 Acesso em: 15 dez. 2017.

Relações Étnico-Raciais", que ressalta que é "[...] comum encontrar reportagens que comparam a posição de homens e mulheres no mercado de trabalho as desigualdades existentes (BRASIL, 2009d, p. 40). Dentre os exemplos de reportagens citadas no documento estão: uma que diz respeito ao número de homens que ocupam postos de direção, incluindo o sistema escolar neste quesito; uma relativa ao contingente de mulheres ocupando vagas relativas ao ensino e ao cuidado, enquanto os homens estão mais presentes em áreas mais ligadas às exatas; além de expressivas diferenças salariais entre eles e elas (BRASIL, 2009d). O documento ainda observa que, se olharmos com atenção, "[...] veremos que a distribuição de homens e mulheres no mercado de trabalho e as desigualdades decorrentes podem ser socialmente compreendidas e atribuídas às assimetrias de gênero (BRASIL, 2009d, p. 40)".

A professora Carla, através do relato de sua vivência cotidiana, evidencia e exemplifica de forma muito bem ilustrada tal circunstância. Além é claro, de demonstrar neste trecho o seu entendimento a respeito do quanto as relações de gênero interferem no nosso dia-a-dia e como acabam refletindo na remuneração que recebemos enquanto mulheres:

> *Meu esposo que é brigadiano[19] entrou com ensino médio e ganha o dobro do meu salário… Mais do que o dobro, que ele ainda ganha benefício e cada uma hora trabalhada é hora extra, a mais. A gente trabalha, trabalha e trabalha a mais e não ganha nunca hora extra. [...] Nós dois somos do estado. Eu entro com mestrado no estado, meu esposo entra com ensino médio, porque ele é homem, agora vamos falar de gênero, né… então, professor é uma profissão feminina, é uma profissão de mulheres. Quando era lá na antiguidade, eles ganhavam dinheiro, quando os professores eram os mestres, os padres, os jesuítas, os caras que eram homens, eles tinham dinheiro. [...] Ah… agora a escola para todos, todos têm direito à escola. Então, precisa de um monte de professor. O que que aconteceu? Não tem homens pra dá aula… Vamos chama a mulherada aí pra ganhar pouco, não tem problema... mulher é só pra complementar a renda do marido, né. É só uma cuidadora, é uma creche, as crianças vão pra lá… Professor não é alguém que tem intelectualidade pra passar para os alunos [...]. Ele é alguém que vai cuidar, que a mãe vai ficar tranquila, que tá no colégio. Outra mãe cuidando de filho, né…* (CARLA, 2017).

E o que a professora Carla aborda no tocante de que agora a "mulherada" passa a atuar na docência pode ser comprovado na pesquisa da UNESCO (2004, p. 44), a qual afirma que, "[...] dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens". E as justificativas apontadas pela UNESCO (2004) para assinalar os motivos da predominância feminina seriam as seguintes: a partir da

[19] Brigadiano é o termo utilizado para designar quem trabalha na Brigada Militar, a polícia do estado do Rio Grande do Sul.

industrialização brasileira, os homens passaram a procurar novas formas de trabalho, abrindo espaço para as mulheres atuarem nas instituições escolares; outro fator bastante influenciador do conceito de feminização do magistério é relativo ao que é esperado de cada gênero, delas é esperada a ação de cuidar, como se este ato fosse naturalmente concebido por todas as mulheres, enquanto que do professor homem é esperado o conhecimento e a autoridade (LOURO, 1997); há também a ideia de que no imaginário social existe uma relação intrínseca entre escola e maternidade, em função de que a escola seria uma extensão do lar, o qual era, predominantemente, orientado pelas mulheres – e aqui é interessante destacar que a própria denominação de "tia", como chamamento para as professoras, é uma forma de aproximar ainda mais, de acordo com Freire (1993), a lógica de professora ligada à maternidade. Louro (1997), buscando esclarecer a questão, sustenta que a ideia de imaginário coletivo acerca da profissão, na realidade, é uma construção social, o modo como concebemos as professoras mulheres:

> Quem "falou" sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos. Elas foram muito mais objetos do que sujeitos dessas representações. Para elas, sobre elas, em seu nome foram escritos poemas, pintados quadros, feitos discursos e orações; criaram-se caricaturas e símbolos, datas e homenagens, cantaram-se canções (LOURO, 1997, p. 103).

Ao analisar todas essas circunstâncias adversas vividas pelas quatro professoras, cabe as indagações feitas por Carvalho (1999), a qual argumenta que o mote principal acerca do trabalho docente é que a "[...] sua feminização não é apenas a entrada das mulheres na ocupação de professora, mas, ao lado da mudança na composição sexual da ocupação, ocorre, simultaneamente, um processo de deslocamento de significados [...] (CARVALHO, 1999, p. 37)". E dentre estes significados, Carvalho (1999, p. 37) cita a mudança de compreensão em relação à "[...] escola, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança – que resultou na contiguidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora". Dito isto, surge a ideia de que a mulher professora não é uma categoria *a priori*, pelo contrário, é preciso indagar do porquê e de onde surgiram os significados sociais atribuídos a elas, além disso, é preciso também ter em mente que os significados de hoje são decorrentes da articulação com outros significados. A autora ainda vai além, questionando que

> É preciso indagar se, quando, como e por que mulheres professoras são ou se tornaram diferentes de homens professores; qual o significado e a

> história da articulação entre mulher e ensino, mulher e criança; como ela é percebida hoje por atores sociais concretos e diferenciados, que certamente constroem significados diversos; como essa articulação foi e é usada na complexa rede de poderes das relações sociais (o mercado de trabalho, as relações entre homens e mulheres, entre o Estado como empregador e seus funcionários, os processos de mobilidade social, etc.) (CARVALHO, 1999, p. 38).

Carvalho (1999) pontua algo bem intrigante, que seria o quanto esse reflexo das mulheres ocupando determinados cargos acaba por tornar estes cargos mais desvalorizados economicamente. A autora explica que, muitas vezes, é ordenado às ocupações características advindas dos gêneros, "[...] isto é, certas ocupações são consideradas femininas e outras masculinas, independentemente de serem exercidas por homens ou mulheres (CARVALHO, 1999, p. 37)". Desta maneira, a diferença entre os gêneros poderia ser manifestada no entendimento de que os parâmetros salariais e de notoriedade atribuído às profissões "[...] de gênero feminino é inferior ao que se outorga às atividades de gênero masculino, independentemente de serem desenvolvidas [...] por pessoas de sexo feminino ou masculino (CARVALHO, 1999, p.37)".

7.3. A docência no imaginário infantil das professoras

E por abordar a predominância feminina no magistério em decorrência, entre outros fatores, do imaginário social de que a docência seria uma profissão feminina e vinculada ao cuidado, é que a próxima categorização é **"A docência no imaginário infantil das professoras"**. De acordo com Carvalho (1999), desde muito novinhas, as mulheres são educadas em decorrência dos fundamentos do cuidado, da ligação e do relacionamento, e a consequência de tais vivências seria a ideia de que elas se sentem "[...] responsáveis pela manutenção das relações e pela prestação de serviço aos outros, características que seriam centrais em nosso conceito de feminilidade (CARVALHO, 1999, p. 52)". A autora ainda explica que essa maneira de compreender as mulheres tende a realçar as noções emocionais e a conexão entre os termos feminilidade, mulheres e cuidado. Gilligan (1982) colabora com esta discussão ao mencionar que homens e mulheres experimentam os relacionamentos e as situações de dependência de maneiras diferentes, isso porque:

> Para os meninos e homens, separação e individuação[20] acham-se criticamente vinculadas à identidade de gênero, visto que a separação da mãe é essencial para o desenvolvimento da masculinidade. Para meninas e mulheres, questões de feminilidade ou identidade feminina não dependem da consecução da separação da mãe ou do progresso da individuação. Uma vez que a masculinidade define-se através da separação enquanto a feminilidade define-se através do apego, a identidade de gênero masculina é ameaçada pela intimidade, ao passo que a identidade de gênero feminina é ameaçada pela separação (GILLIGAN, 1982, p. 18).

E esse imaginário infantil, no qual as meninas sonham em ser professoras, afinal de contas, somos "preparadas", "educadas" e até, muitas vezes, estimuladas nesse sentido, pode ser percebido a partir dos relatos das professoras Carla e Caroline, pois ambas rememoram o desejo que tinham na infância de serem professoras, conforme os excertos a seguir:

> *Eu lembro de brincar na minha infância, eu era professora. Eu acho que toda a menininha quando é criança tem uma vontade de ser professora, porque tu vê a tua professora como um exemplo, como um espelho, né, de mulher, de profissional, não sei, ou pelo carinho que ela ti trata, não sei… E eu sempre achei uma profissão bastante nobre, uma função social, assim… Eu gosto de tá em contato com as pessoas* (CARLA, 2017).

> *Olha…(risos) eu tinha já um desejo, né, de… acho que uma utopia de criança de ser professora [...]...* (CAROLINE, 2017).

As marcas da infância também podem ser percebidas na voz da professora Aline, uma vez que, ela também faz referência à sua infância para demonstrar seu envolvimento com a leitura, o qual colaborou com a escolha profissional do curso de Letras:

> *Primeiro lugar, porque eu gostava muito de ler. É... o que me chamou pra Letras foi a Literatura. Aí, como eu sempre li desde pequena, me criei lendo, eu quis fazer Letras* (ALINE, 2017).

Ao analisar a fala da professora Aline, faço um elo com um questionamento interessante, feito no documento "Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais", o qual faz a seguinte indagação para os leitores: "[...] os meninos têm mais facilidade em matemática e/ou esportes e as meninas são naturalmente mais inclinadas para as artes e a língua portuguesa? (BRASIL, 2009d, p. 166)". Perguntas desse tipo podem ser ouvidas várias vezes como um comentário ou uma afirmação; porém, muito mais do que pensar numa resposta fechada e direta, esse e outros questionamentos surgem, na verdade, para desacomodar situações que, geralmente, são mantidas,

[20] Carl Jung entendia a individuação como um processo que significava tornar-se um ser único, alcançar uma singularidade profunda, tornando-nos o nosso próprio Si-mesmo (1984). Disponível em: http://www.pucsp.br/clinica/boletim-clinico/boletim_20/boletim_20_11.html acesso em: 28 dez. 2017.

propagadas e estabilizadas por muitos anos dentro do espaço escolar. Ou seja, esse e outros exemplos “[...] ilustram ocasiões em que a escola – lócus privilegiado de transmissão dessas pautas – pode perpetuar práticas contrárias à diversidade ou, pelo contrário, se tornar um espaço-chave para a sua crítica (BRASIL, 2009d, p. 166)”. E é justamente esta última ideia que acredito que deva ser o foco da escola, o de permitir espaços para a crítica, para o debate, para a busca de novos conhecimentos, sobretudo, alicerçados no respeito às diferenças.

Adiante, outro ponto que pode ser inserido na categoria “**Docência no imaginário infantil das professoras**” é se o reflexo desse imaginário infantil de docência pode ou não interferir nas ações atuais das quatro professoras, principalmente nas relações com seus alunos e alunas. Carvalho (1999, p. 68) explicita que a história do “[...] ‘cuidado’ com bebês e crianças pequenas tem especificidades frente à história das relações entre adultos e crianças que hoje chamamos de ‘escolares’ ou entre adultos e jovens”. O que a autora quer dizer é que o cuidado advindo das relações privadas passa a fazer parte de ambientes públicos, como a escola, em função das mulheres começarem a ocupar esses os espaços; antes disso, competia a elas somente a esfera privada.

> Esse lar e essa família que a escola deve imitar são representados como espaços sem conflitos, em que se realizam plenamente a afeição mútua, a empatia e a felicidade. [...] À escola não cabe apenas transmitir conteúdos instrucionais, mas também zelar pelo desenvolvimento moral da criança, tal como se supõe que as mães façam nos seus lares. [...] Essa nova forma da disciplina terá consequências não apenas para as crianças, mas também, para as mulheres, responsabilizadas pela educação dos filhos, e, na medida em que ingressam crescentemente no corpo docente das escolas primárias, também pela educação escolar (CARVALHO, 1999, p. 70).

E Carvalho (1999, p. 70) ainda complementa este trecho ao mencionar que cabe às mulheres “[...] o papel de intermediárias, guardiãs do novo ideal de infância, poderosas frente às crianças, mas dependentes dos homens no âmbito social, no interior da família nuclear e, muitas vezes, da própria hierarquia escolar”. Da professora é exigido apenas empatia e identificação com o universo infantil, além de banalidade, sensibilidade, pouca intelectualidade, intuição, simpatia, calma, disponibilidade, características predominantes e típicas da feminilidade (CARVALHO, 1999).

De certa forma, é possível perceber nos relatos das quatro professoras que há marcas desse cuidado como pertencentes à figura da professora; entretanto, apenas a professora Carla respondeu que sim, que se sente como mãe de seus

alunos, e o interessante é que ela justifica sua resposta afirmando que isso é fruto de questões sociais e não uma decorrência das características femininas:

> *Sim... Me sinto muitas vezes assim... sou com muita frequência chamada de mãe e até de vó... Me parece fruto dessa sociedade do abandono... Tenho muitos alunos carentes de afeição e carinho...* (CARLA, 2017).

Esta fala dela remete bastante à ideia exposta anteriormente, sobre o fato de que professora e maternidade são ações vinculadas, dependentes uma da outra. Porém, apesar de sua fala ser carregada de uma relação de maternidade com suas turmas, nas observações que fiz, a professora Carla sempre demonstrou uma postura profissional, uma fala voltada para que os estudantes fossem capazes de formular suas próprias ideias. Creio que ao mencionar que tem a sensação de que é mãe deles é uma maneira de dizer o quanto se sente próxima de seus alunos e alunas, uma relação de intimidade, de proximidade, de confiança (inclusive ela é conselheira da turma que observei), mas isso não significa que os trata como filhos e filhas, no sentido de deixar de lado o profissionalismo para colocar a maternidade como prioridade nas ações de ensino e de aprendizagem.

Já as professoras Caroline, Luana e Aline afirmam que não se sentem como mães, que o papel de professora é diferente, pois é voltado para o ensino. Mas, mesmo assim, é possível reparar em suas falas traços bem marcantes de cuidado e de uma relação afetiva para com os alunos e alunas, com preocupações parecidas com as que mães sentem quando falam de suas crias. A primeira comenta e exemplifica que as funções de mãe e de professora são bem diferentes:

> *Olha... Ser mãe e ser professora são funções bem diferentes... Os pais são responsáveis pela formação do caráter, do respeito para com os outros, né... [...]. O professor, ao meu ver, cabe a educação formal [...] Os professores que confundem estes papéis podem se sobrecarregar e se frustrar, pois é impossível dar conta de todas essas funções... O professor pode ser amigo, orientador, mas é bem diferente de ser pai ou mãe...* (CAROLINE, 2017).

Já a professora Luana comenta que tem uma boa relação com seus alunos e alunas; porém, a responsabilidade de ter um filho é muito grande, não tendo como ser responsável por todos os estudantes como se fosse a mãe deles.

> *Eu amo de paixão eles, cada um com seus defeitos e qualidades, adoro eles mesmo, temos uma relação muito boa, mas não me sinto mãe deles, não [...]. Sempre tento orienta eles pro bem, dou conselho e converso muito com eles, mas acho que relação de mãe não... É muito complicado... um filho pra se preocupar já é suficiente! (risos)* (LUANA, 2017).

A professora Aline diz que às vezes atua como conselheira e que adora o carinho que recebe dos seus alunos e alunas, mas reconhece que a sua função é de professora e não de mãe.

> *Me sinto responsável pela integridade dos meus alunos enquanto estão comigo, né, mas minha preocupação maior é com ensino, com educação escolar... Tem tarefa que só a mãe pode desempenha... [...] Mas adoro o carinho, as cartinhas, os abraços... gosto da proximidade que tenho com eles... Em algumas ocasiões atuo como conselheira, né, isso muitas vezes ajuda e me aproxima deles, mas sei que minha função é de educadora, não mãe* (ALINE, 2017).

Depois de refletir sobre esse imaginário a respeito da docência, passo a comentar sobre a escolha da docência como profissão por parte das quatro professoras. Como dito anteriormente, a professora Aline escolheu a docência porque gostava muito de ler na infância; as outras, assim como eu, não tinham a docência como primeira opção de carreira profissional. A Luana simplesmente não desejava seguir a carreira, tanto que tenho memória de uma das conversas que tivemos no final curso, quando ela dizia que realmente não desejava ser docente:

> *(risos) Que pergunta, hein... (risos) Na verdade, não era professora… Eu simpatizava com a Língua Portuguesa e de tudo que eu pensei nos cursos, o que mais se aproximou foi ser professora… Até quando eu me formei, eu não queria… Não querida de jeito nenhum depois que eu me formei, ignorei totalmente a graduação… Mas aí chamaram no Estado o contrato… nem concurso eu fiz, porque eu não queria… teve aquele concurso de 2013, logo que a gente se formou e eu não fiz… ignorei… Não é isso que eu quero… mas depois foi… aí, me chamaram, no início foi ruim… mas agora eu gosto* (LUANA, 2017).

A Caroline comentou sobre as questões financeiras na hora de escolher qual rumo sua vida profissional iria ter; afinal de contas, mesmo sendo uma universidade pública, havia gastos com transporte, alimentação, livros, entre outras demandas que fazem parte da formação inicial, preocupações estas partilhadas por mim também naquela época:

> *[...] na minha época não tinha perspectiva de fazer faculdade… Eu só fui pensar que essa possibilidade existia quando eu estava terminando o ensino médio e fui tomar iniciativa de escolher uma profissão… Tinha outras profissões em vista, não vou mentir... Eu queria fazer Direito, acabei mudando os rumos e escolhendo Letras né… Fundamentalmente porque eu gostava muito de Literatura e acabei conhecendo a Linguística e me apaixonando pela Linguística… meio contraditório… (risos)* (CAROLINE, 2017).

Já a professora Carla comentou que não teve nenhuma motivação específica sobre a decisão de entrar na licenciatura, conforme o seu relato:

> *Acho que a escolha foi a vida que fez a escolha por mim, não foi eu que escolhi. (risos) Foram as circunstâncias, fiz tantas outras coisas antes de ser professora* (CARLA, 2017).

Num primeiro momento, parece que a realidade dessas três professoras e da minha também, de não ter a docência como primeira opção, como sendo algo isolado, no entanto, essa realidade pode ser percebida inclusive na pesquisa da UNESCO (2004, p.34), a qual, ao retratar o perfil dos professores e professoras no Brasil, menciona que os "[...] que ingressam em cursos iniciais de formação de professores, a grande maioria não se interessa em ser professor". Os ingressantes querem ser, por exemplo, escritores, biólogos, matemáticos, entre outros, mas poucos estão dispostos a encarar o desafio de ter uma formação para futuramente também ser um formador.

7.4. A predominância das mulheres na docência

A próxima categoria possível de ser arranjada aqui é sobre a presença feminina nas escolas pesquisadas. Isso porque, de acordo com o relato das quatro professoras, nos ambientes em que atuam há uma predominância efetiva do gênero feminino em relação ao gênero masculino. Ou seja, não é apenas no imaginário das professoras que a docência é compreendida como uma profissão com características associadas ao gênero feminino.

Os apontamentos feitos pelas quatro professoras corroboram com este fato, sendo assim, esta é a próxima categoria a ser comentada: **"A predominância das mulheres na docência"**. O primeiro relato é da professora Carla, a qual diz que em sua escola há mais mulheres do que homens.

> *Na minha escola é mais mulher... só tem cinco homens* (CARLA, 2017).

Interessante é o apontamento feito pela Luana, isso porque, comentou que não havia parado para pensar nessa questão e que, inclusive, no curso de seu marido, que também é de licenciatura, mas em História, há mais homens, dando a entender que, geralmente, quem trabalha com as línguas são mais as mulheres.

> *Agora que tu falou fiquei pensando… realmente, é bem menos homens… Mas acho que é do curso, né? Porque no curso do meu marido, ele fez História e tinha um monte de homem… e era licenciatura… Mas tem mais mulher sim… Agora que entro um professor de Português, se eu não me engano, e o outro é de História… Acho que são os dois únicos homens que entraram agora no período da greve…*
> (LUANA, 2017).

A professora Caroline remete para a questão histórica e para uma preferência profissional das mulheres, comentando que essa é uma situação bastante antiga e que seria uma escolha mais feminina mesmo, conforme seu relato.

> *É... até na verdade, é uma escolha mais feminina mesmo... já é bem antiga essa situação né, de ter mais mulheres...* (CAROLINE, 2017).

A professora Aline também afirma que há poucos homens na sua escola e indica que há interferências históricas para este fato.

> *Tem muito mais mulher... homens são poucos. Tem um professor de Educação física, tem um professor de Informática, que cuida do computador, que fica na sala de informática, na sala de aula não tem nenhum homem, tudo mulher. E o diretor que é homem...*
> *E pensando assim, eu acho que é histórico, né... É a questão histórica mesmo e também por que muitos homens acabam fazendo licenciatura mas desistem, porque vão para a sala de aula e vem que não é aquilo... Como é o caso do meu genro que se formou em educação física, fez o estágio e nunca mais, ele não quis* (ALINE, 2017).

E essa presença feminina, de acordo com Louro (1997), começa no Brasil a partir da metade do século XIX, quando já era possível perceber algumas transformações sociais, como a urbanização e a presença de imigrantes, que colaboram para que ocorresse a entrada das mulheres nas salas de aulas, assim como, o início desse predomínio na docência. Com isso, um novo formato de escola passava a existir e a mulher passa a fazer parte deste novo contexto. O magistério passa a ser visto, neste contexto, como "[...] uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação [...] (LOURO, 1997, p. 95)". Além disso, Louro complementa mencionando que:

> Aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência. Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – das mães. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças (LOURO, 1997, p. 96).

E o mais interessante é que o tempo passou e ainda podemos ver estes vestígios atualmente. Consoante com Gatti (2010), a qual elaborou uma pesquisa sobre as características e os problemas da formação de professores no Brasil, há apontamentos de que 75,4% dos licenciandos em nosso país são mulheres. Gatti e

Barreto (2009, p. 24) trazem mais dados sobre a presença de homens e mulheres no magistério

> [...] a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006,83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% *versus* 67% do feminino.

Interessante salientar que a UNESCO (2004, p. 46) também apresentou em seus resultados que na disciplina de Língua Portuguesa, "[...] independentemente da série avaliada, a proporção do sexo feminino representa a maioria." E tal fato também pode ser comprovado na proporção de homens que concluíram a licenciatura de Língua Portuguesa na minha turma: apenas um, num universo de mais de 40 pessoas.

E como a presença delas ainda é maioria, tanto nas escolas pesquisadas, como nas pesquisas recém demonstradas, logo, elas também estão presentes nos cargos de direção das escolas. Segundo os relatos das quatro professoras, quando questionadas se havia diferença da presença feminina nos cargos de direção, as respostas foram bem variadas.

A professora Luana disse: "*Não sei te dizer, não tenho experiência com homem… a outra direção também era tudo mulher…* (LUANA, 2017)"; ela também afirma que é tranquilo, e que os alunos e alunas respeitam e que não vê nenhum tipo de situação adversa que indique que há problemas, falas ou atitudes que desaprovem o fato de ter mulheres no comando da escola. A professora Aline afirma que para ela a direção da escola é eficiente, *"[...] mas não por ser um homem que tá à frente, mas pela pessoa, pelo ser humano que ele é* (ALINE, 2017)".

A professora Caroline também afirma que são só mulheres na direção das duas escolas em que atua; e, diferente do apontamento feito pela professora Luana, a professora Caroline comenta que por ela não há diferença, porém, para parte dos alunos há sim diferença quanto ao fato de ser homem ou mulher na direção da escola:

> *E eu não vejo, mas eu vejo que, por exemplo, os alunos preferem que seja homem... Agora teve a eleição, né, pra nova direção, né... e quando era professoras, os alunos preferiam professores... 'Ah... porque professor fala mais firme, é mais rígido, vai por ordem na escola...' Eu vejo essas falas dos*

> *alunos... mas para os professores era indiferente ser homem ou mulher... E pra mim também é indiferente, vai de cada um, né, da postura de cada profissional, independentemente do gênero, né... (CAROLINE, 2017).*

E na contramão das respostas da Luana, da Aline e da Caroline, a professora Carla comenta que percebe sim diferenças entre homens e mulheres na direção da sua escola. Em função de sua vivência comenta que as mulheres são mais fofoqueiras e sensíveis, e que os homens são mais objetivos. Conforme o relato a seguir:

> *Eu acho que tem… Eu acho que tem sim… Eu acho que essa questão de gênero existe… Acho que a gente fala em igualdade, em igualdade de direitos, né, tem os mesmo direitos, mas existe diferença sim… A diretora é muito… Como é que vou dizer… Deixa eu ver se encontro um termo… ah… 'A fulana falou isso, o ciclano disse aquilo, é verdade que tu disse isso, que tu falou aquilo..." E isso, me desculpa, estou sendo categórica aqui, mas pelos meus anos de vida e de experiência… Eu não queria tá sendo antiquada e quadrada, mas eu acho que tô sendo agora, é do gênero feminino… Fofoquinha, fulano me contou isso, porque eu não suporto aquela mulher, não gosto daquela fulana… Isso aí, me desculpe, mas isso é bem típico da nossa 'racinha' (risos)... A gente é assim…*
> *Mas do homem que é vice-diretor eu nunca ouvi falar nada de ninguém… Ele é prático, o que tem que fazer ele faz e ponto, de boca fechada e tá resolvido… Assim como os outros professores homens que tem lá…*
> *O que tu vê de fofoca, 'ah... não gosta desse aluno, não gosto daquele aluno, porque o pai do fulano é não sei o quê…' Tu vê na boca de quem? Das mulheres... (risos) Assim como tu vê um carinho, um abraço, fulano tá precisando, fulano não tá bem, essa sensibilidade… Da onde vem? Das mulheres… preferencialmente das professoras mulheres... Isso é característica do nosso gênero, né… O homem é mais 'não vi, não sei'... Ele vai lá e faz o que tem que fazer... É foco na coisa e pronto* (CARLA, 2017).

Interessante destacar que a fala da professora Carla é consciente sobre os estereótipos que geralmente o senso comum tem sobre os gêneros femininos e masculinos; principalmente, quando ela diz que está sendo "antiquada e quadrada". No entanto, sua postura durante as observações que fiz, demonstraram, assim como durante a atividade que ela levou para problematizar sobre as relações de gênero, que tal compreensão da realidade não a torna preconceituosa ou indiferente às questões que envolvem as relações de gênero. Na verdade, ela destaca como sendo características comuns de cada gênero e, conforme o próximo relato, são características positivas, por exemplo, o fato do gênero feminino ser mais preocupado com os detalhes, pois ela elogia bastante a escola e o cuidado que a diretora tem com todo o ambiente.

> *Bom… eu trabalho numa escola... que eu sempre agradeço muito por ter ido pra aquela escola. Uma escola muito preocupada com os alunos, uma escola para os alunos… a escola não é pra professor, não é para o conforto de ninguém, é pra eles... O dinheiro é super bem administrado, né… Nunca faltou nada naquele colégio. Fui olhar e tinha umas dez horas extras para*

> *trabalhar numa outra escola, que é o mesmo padrão da minha… E, daí… é mesma estrutura, mas é chocante entra nessa outra… A impressão que dá é que parece que tu tá entrando num presídio. Um troço sujo, fedorento, as paredes caindo… Um horror! A minha escola tem cheirinho de cera… é uma limpeza, um capricho, tudo colorido, tudo pintadinho.... Todo o fim de ano eles fazem uma reforma completa, sabe… Acabaram de gastar não sei quanto, pra trocar todas as caixas de amianto… Tem coisas que não aparece, assim… Mas a diretora diz que as crianças tão tomando água no bebedouro e esse amianto não tem condições, troca tudo… As bolas estão todas furadas então a gente vai compra novas...* (CARLA, 2017).

Ademais, pensar sobre o fato de ter mais homens do que mulheres na docência é considerar, de acordo com Rabelo e Martins (2010), que é possível sim a mulher ter vontade e desejo pelo magistério. O que não pode ocorrer é que essa sensação prazerosa de fazer parte deste mercado de trabalho seja um “amor cego”, que não venha a impedir de se perceber as interferências sociais e das relações de gênero que estão imbricadas na concepção de magistério.

> É necessário que a subjetivação que a sociedade exerce sobre a mulher não seja maior do que seus impulsos pessoais e a vontade de lutar por ideais. Afinal, não há coisa melhor do que fazer do seu ofício um prazer e um modo de batalhar pelo que se deseja (RABELO, MARTINS, 2010, p. 6174).

Além disso, é preciso frisar que a nossa “[...] memória coletiva não nos lembra que a docência foi uma profissão masculina, e isso faz com que se ache natural a feminização do magistério (RABELO, MARTINS, 2010, p. 6174)”. Com isso, ao considerarmos em nossas memórias coletivas a presença feminina no magistério, é fundamental que tenhamos a compreensão de que isso não ocorreu aleatoriamente, mas sim, a partir de relações de poder e pela “[...] manutenção da tradição que quer conservar cada um ‘no seu local’ (RABELO, MARTINS, 2010, p. 6174)”. Ademais, é importante que as memórias coletivas escolhidas “[...] sejam objeto de uma maior reflexão, baseada na luta pela formação de uma memória não subjetivada ou singularizada (RABELO, MARTINS, 2010, p. 6174)”.

7.5. As professoras e as relações com seus colegas, alunos e alunas

A última categoria a ser analisada é **“As professoras e as relações com seus colegas, alunos e alunas”**; destacando as interferências das relações de gênero. Isso porque, consoante com Tardif (2014, p. 70), “[...] saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”, o autor ainda complementa dizendo que: “[...] a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem

que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc. (TARDIF, 2014, p. 70)".

As professoras comentam que, em sua maioria, foram bem recebidas por seus colegas de área, pelos alunos e alunas e pela direção. Contudo, é interessante destacar alguns trechos das falas das professoras Caroline e Luana. A primeira disse que, como entrou muito nova na profissão, que chegava a ser confundida com estagiária ou aluna da escola:

> *E sobre a recepção dos colegas foi bem tranquila… a única coisa é que como entrei muito nova, me confundiam com aluno, com estagiária…* (CAROLINE, 2017).

Esse trecho me fez rememorar o comentário feito por Louro (1997), a qual comenta que os papéis associados a cada gênero são, na verdade, padrões e regras arbitrárias que a sociedade organiza e coloca como verdade para os seus integrantes, definindo assim, "[...] seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... (LOURO, 1997, p. 24)". Em função disso, "[...] cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (LOURO, 1997, p. 24)". E tal situação é perpetuada até hoje, pois ainda é esperado, conforme o relato da professora Caroline, que a professora saiba como se adequar aos padrões arbitrários criados pela sociedade.

Já a professora Luana fala que mesmo sendo bem recebida, percebeu algumas diferenças entre a sua relação com os estudantes e a de alguns colegas de profissão, como se fosse esperado dela que viesse a agir de forma mais rígida com as turmas, como se esta característica fosse uma das principais de quem atua na docência:

> *A recepção foi boa assim… Mas tem uns professores que são muito rígidos, pulso firme, que é bem ao contrário do que sou… Eles não têm uma relação boa com os alunos… Acho que é por isso que os alunos têm uma relação melhor comigo… com esses professores não se pode ter relação… se os alunos falam, tem que ficar quieto, dizem que vão chamar a direção, fazer uma ata. Aí os alunos me dizem: 'Sora, não dá nem pra suspira na aula da fulana… não dá!' Aí, claro, sempre tenho divergências, principalmente em conselho de classe, com as professoras que acham que tem que ser um silêncio total, que tem que ficarem quietos… Tem professores que acham que os alunos não têm que ficar falando coisas que não é sobre a matéria e, aí, às vezes dá alguma divergência…* (LUANA, 2017).

Como a professora Luana também é nova em idade e na profissão e, além de tudo, é mulher, em sua fala fica a impressão de que os colegas precisam orientar ela a ser rígida, como se fosse o esperado, como se somente quando ela tiver o pulso

firme passará a ser respeitada pelos colegas como sendo uma profissional. E esta é uma eterna contradição apontada por Charlot (2008), afinal, devemos restaurar a autoridade ou amar nossos alunos e alunas? O autor comenta que esse

> [...] balanço entre autoridade e mimo e, de modo mais geral, a ambivalência é uma característica inerente à relação dos adultos com os jovens. Na escola da sociedade contemporânea, ele toma a forma da dupla injunção para resgatar a autoridade perdida e para amar os alunos (CHARLOT, 2008, p. 28).

Há que se considerar que esta ideia de amar os alunos e alunas é advinda da feminização do magistério, afinal, é esperado da mulher professora, conforme o que já foi exposto, que é nosso papel ser cuidadora e, por consequência, amar nossos estudantes. Porém, Charlot (2008) faz ponderações extremamente importantes, destacando que um professor

> [...] não tem obrigação afetiva alguma para com os alunos. Deve respeitar a sua dignidade, deve fazer tudo o que puder para formá-los; não é obrigado a "amá-los". Não se pode assentar a escola democrática sobre sentimentos. A escola democrática é aquela onde o professor ensina e educa todos os alunos, incluídos os de quem não gosta e os que não gostam dele. Claro que a situação é melhor quando professor e aluno gostam um do outro, mas isto não é obrigação nenhuma, nem fundamento da escola. A escola não é lugar de sentimento, mas lugar de direitos e deveres. Essa escola é que pode ensinar a cidadania. Se uma professora, além de ter de gerir e superar todas as tensões e contradições que mencionei, tiver, ainda, de lidar com as ambivalências do sentimento, tornar-se-á, sim, heroína ou vítima (CHARLOT, 2008, p. 29).

Dando continuidade, as professoras comentam como se sentem em relação a seus alunos e alunas, no sentido de que eles e elas reparam e comentam bastante sobre suas vestimentas, sobre seus cabelos, entre outros. Com isso, todas se dizem preocupadas com a forma como se vestem para ir trabalhar, conforme o relato a seguir.

> *Se coloco batom… muitas vezes vou de batom roxo, vermelho… Aí, desde que eu subo no ônibus, se alguém tá, ficam falando da minha boca, né… É o tempo todo… ou dos cabelos, ou se vou de óculos…Mas o acessórios sim… 'Ai, sora, a senhora tá tão bonita hoje!'... e eu, ah, tá! Eles são umas figuras... (LUANA, 2017).*

Interessante é o comentário da professora Carla, que mesmo que em outros momentos tenha se mostrado preocupada com seus alunos e alunas, reconhece que há um distanciamento nessa relação e que em função disso acaba por usar roupas que não chamem tanta atenção.

> *Estou na frente de pessoas que nem todas eu conheço… tem que ser a mais neutra possível…* (CARLA, 2017).

A resposta dada pela professora Aline também chama a atenção pelo fato de que só começou a se preocupar com sua forma de vestir assim que se tornou professora.

> *Antes eu não pensava tanto nisso, eu achava que não iria me preocupar, mas o decote assim, blusa muito decotada. Se eu for com legging eu coloco uma blusa comprida por cima, eu tento não mostrar muito meu corpo. [...] Mas eu tento usar uma roupinha menos chamativa.*
> *E eles comentam... tem dias que eles dizem que eu estou bonita. Um dia teve um que perguntou se eu tinha feito plástica (risos), porque eu tinha feito escova no cabelo e botei maquiagem e ele perguntou se eu tinha feito plástica… Eles comentam bastante* (ALINE, 2017).

A professora Caroline faz um comentário em que me reconheci, pois sabemos que não deveríamos nos preocupar, mas não tem como simplesmente escolher qualquer roupa para dar aula. Ela também comenta que pede opinião para o seu marido para saber como está sua roupa para ir para a escola.

> *Ah... eu sei que não deveria assim, né.. Acho que até às vezes eu tenho um pouco de preconceito, né... mas eu procuro não ir de roupa decotada, de short, né... Eu sei que deveria ser mais livre, né, mas eu acabo sendo um pouco... Até ontem eu tive reunião, eu tava de short, blusa e chinelo, aí eu disse pro meu marido: acho que vou ir assim, o que que tu acha? Pra ele tudo bem... aí eu me olhei no espelho e assim, não... aí coloquei uma calça, um tênis... A gente se preocupa né...* (CAROLINE, 2017)

Conforme afirma Louro (1997, p. 106): “A vigilância é constantemente exercida. Ela pode ser renovada e transformada, mas ninguém dela escapa.” E, além de todas essas preocupações, as professoras Caroline e Luana explicam que também tomam cuidado com a forma de falar, a primeira comenta mais em relação à Língua Padrão, a qual é esperada dos professores e professoras de Língua Portuguesa; já a segunda, diz que evita usar palavras de baixo calão, situação esta que, de acordo com os papéis citados por Louro (1997), não condizem com o que se espera do gênero feminino.

> *E na hora de falar, eu procuro usar uma linguagem sempre mais padrão...* (CAROLINE, 2017).

> *Penso e me preocupo… Ai… porque no dia-a-dia… eu mesmo que falo palavrão, falo de qualquer jeito e até erros… Mas na aula a gente tem que se controla pra falar todas as concordâncias… E pra não dizer ‘Vai à merda! Vai à puta que ti pariu! Mas que porra é essa!’ (risos) E, aí, não dá, até porque eles… assim… eles falam palavrão, mas tem uns que são bem ‘Ai, meu Deus! Que horror!’...* (LUANA, 2017).

Ainda sobre a relação que tem com suas turmas, as professoras Luana e Aline comentaram que não vêm diferença na maneira como seus alunos e alunas

aprendem considerando as diferenças entre os gêneros femininos e masculinos. Além de também não considerarem nenhuma diferença na hora avaliá-los.

> *Não… não tem diferença… assim como tem aqueles guris que são super compenetrados, tem as gurias… assim como tem os guris bagunceiros, tem as gurias que são pior ainda… Tem até muitos guris que são muito bons, se dedicam muito à minha disciplina…* (LUANA, 2017).

> *Não! Eu acho que não diferença nenhuma… tanto faz…* (ALINE, 2017).

Contudo, as professoras Caroline e Carla comentam que percebem algumas diferenças, conforme os relatos a seguir:

> *Olha, normalmente, tem mais interesse das meninas, notas melhores das meninas, maior interesse... Acho que não deveria ser assim, não tem o porquê, né... mas geralmente é diferente...* (CAROLINE, 2017).

> *As diferenças são típicas, né, de… típico do gênero, assim… Sempre tem aquela coisa mais delicada, de capricho, organização do material, né, que tem mais do gênero feminino. E eu falo bem de gênero mesmo, porque, uma questão que tu vê que tem uma pessoa do sexo masculino e que tem um gênero mais feminino e também é mais organizado e mais assim… e… vice-versa… As meninas são mais falantes… Eu tenho uma turma de ensino médio que só tem três meninas, maioria menino… E as duas turmas do segundo ano são assim… Acho até, agora comparando, que me dou melhor com os meninos… os meninos são mais leves… E eles falam sobre qualquer assunto mesmo… pode imaginar qualquer assunto* (CARLA, 2017).

E quando perguntadas sobre a forma com os alunos e alunas se relacionam com elas, é possível notar mais apontamentos sobre as relações de gênero.

> *Tem diferença sim. As meninas são bem mais carinhosas, elas abraçam, elas tentam fica sempre perto, de mão, embora tenha os meninos que façam isso, mas são os menores, os maiores, eles ficam um pouco mais retraídos. Aí, eu sinto quando toco neles, faço carinho. Eles parecem que meio que se encolhem...* (ALINE, 2017).

> *E sobre a diferença é muito relativo, em algumas turmas eu noto mais proximidade com as meninas e os meninos ficam no grupinho deles, assim, mais distantes, mais no fundo… Com as minhas aulas de Português eu consigo ter mais intimidade com os alunos… eles conversam coisas bem diversificadas, né… Eu sempre fui uma pessoa muito fechada, né, só que, assim, dependendo da turma, né… o ano passado eu tive turmas muito boa e aí, eles falavam da vida deles e eu falava da minha… Tanto que agora, no meu chá de bebê, convidei minhas alunas… três alunas minhas foram... de tanta proximidade…* (CAROLINE, 2017).

Desta forma, foi possível notar que a percepção sobre as relações de gênero entre as quatro professoras e seus alunos e alunas varia bastante. Em alguns momentos não há destaque na fala delas sobre a diferenças entre os gêneros femininos e masculinos, enquanto em outros, é possível notar várias marcas das diferenças consideradas como sendo aceitáveis para cada gênero.

E é claro que nestes breves momentos em que interagi com as quatro, não almejo que elas mudem suas práticas ou falas advindas do senso comum sobre as relações de gênero, mas que, ao menos comecem a pensar sobre este assunto de forma mais efetiva já será um dos maiores feitos dessa pesquisa.

Permitir esse tipo de desacomodação nas professoras é reconhecer que “[...] a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe (LOURO, 1997, p. 85).” A autora ainda diz que ao reconhecermos que as identidades estão sendo produzidas dentro do espaço escolar, logo, a instituição também é corresponsável pela manutenção das desigualdades existentes na nossa sociedade, através inclusive da omissão. Logo, “[...] se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais [...] encontramos justificativas [...] para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p. 85)”.

Considerações finais

Desde que comecei minha vida acadêmica na licenciatura, mais precisamente no ano de 2007, tinha muitas dúvidas a respeito de como os professores e professoras tinham adquirido as condições necessárias ao exercício da profissão docente, e dentre meus diversos questionamentos estavam: o que fazer depois do: “Bom dia, alunos!” (qual livro usar; qual exercício passar no quadro; como os alunos e alunas vão aprender; faço primeiro a chamada; em que momento entra o Projeto Político Pedagógico e os Parâmetros Curriculares Nacionais; como falar de variação linguística e norma culta da língua?) Nossa! Foram (e ainda são) tantas dúvidas. Indo ao encontro dessas minhas interrogações, há a afirmação de Nóvoa (1995, p. 34), que também levanta um questionamento pertinente: “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje?”.

É claro que eu imaginava que as respostas sobre esses meus questionamentos poderiam ser saciadas assim que eu começasse a trabalhar dentro de uma sala de aula. Porém, o que percebi assim que assumi uma turma como professora substituta, é que essas perguntas estão na ponta do *iceberg*. Existem questões muito mais profundas quando se trata do relacionamento docente-discente. Para mim, um dos principais ensinamentos que tive ao ter minha primeira experiência como profissional é que dar aula extrapola os conteúdos programáticos. Essa sim, foi uma das aprendizagens mais importantes e desafiadoras.

E dentre esse campo vasto de desafios, está a abordagem das relações de gênero. Isso porque, compreender as teias que circundam esse tema é ir além da ideia do binarismo feminino x masculino, é ter condições de compreender as múltiplas relações advindas de contextos históricos e sociais, deixando de lado a ideia de que sempre foi assim, logo, não há no que pensar. O espaço escolar e seus participantes fazem parte e são o reflexo desse contexto sobre as relações de gênero. E, além do mais, como professora de Língua Portuguesa, passei a compreender o quanto a minha ferramenta de trabalho, que é a língua, está totalmente imbricada a partir de relações de poder e, consequentemente, com as relações de gênero. Conforme Louro (1997), a linguagem reflete e reproduz práticas de desigualdade, as quais estão permeadas pelas relações de gênero. A minha

ferramenta de trabalho acaba por expressar as relações de poder, além de produzir e fixar as diferenças. E foi justamente isso que procurei fazer com esta pesquisa: conversar com as professoras de Língua Portuguesa para, ao menos, tocar no assunto sobre as relações de gênero e suas interferências em nossas práticas pedagógicas.

Mas, felizmente, encontrei situações concretas de efetiva preocupação com a promoção da igualdade das relações de gênero dentro dos espaços escolares em que visitei. E os principais destaques são as ações das professoras Aline e Carla, as quais colocaram em prática atividades que possibilitaram aos seus alunos e alunas refletirem sobre as relações de gênero. Este certamente foi um resultado bastante proveitoso, isso porque, não estava nos meus objetivos propor que as professoras organizassem atividades com seus estudantes. Sem contar que não esperava tais atitudes justamente em função de que estas professoras ainda são consideradas como iniciantes no magistério, logo, minha hipótese inicial era a de que não estariam preparadas para proporem atividades sobre as relações de gênero com seus alunos e alunas, fato este que pode ser comprovado com as outras duas professoras, a Caroline e a Luana. Com isso, pude estabelecer a primeira categoria, a qual foi designada como “Professoras iniciantes e desacomodadas”.

O outro resultado que encontrei me deixou bastante incomodada e até com um pouco de tristeza, isso porque, as minhas ex-colegas de faculdade estão passando por situações que não são agradáveis para quem decidiu seguir a docência como uma carreira profissional. Ter como resultados uma professora que ministra uma disciplina diferente da sua formação; outra que precisa trabalhar em um emprego que não condiz com sua formação acadêmica para poder colaborar com o sustento da família; perceber que três estão com seus salários atrasados e que, além disso, existe uma diferença salarial entre homens e mulheres, de fato não são os resultados que eu gostaria de ter encontrado, principalmente por entender o quanto a presença feminina no magistério, lamentavelmente, é uma das várias situações que corroboram com este cenário. Desta forma, as vivências das quatro professoras acabaram por serem categorizadas como “As interferências das relações de gênero na desvalorização da profissão docente”.

Outro resultado encontrado também é interessante, uma vez que as professoras têm em seus imaginários a ideia de que ‘ser professora’ é um desejo infantil de quase todas as mulheres, isso porque, há uma compreensão equivocada

de que somos naturalmente capazes de cuidar dos outros. Poder observar “A docência no imaginário infantil das professoras” é fruto de uma construção social na qual acabamos compreendendo que feminilidade, mulher e cuidado são conceitos que estão interligados um ao outro. E, neste momento, também destaco que eu tinha esta ideia até iniciar os estudos sobre as relações de gênero e que tal concepção era totalmente ‘normal’. Porém, poder notar tais compreensões sobre como a docência é compreendida como uma profissão voltada para as mulheres desde a infância é um dos primeiros passos para reconhecer que a escola pode ser um instrumento que perpetua ou, então, um espaço extremamente importante para promover discussões sobre as teias que envolvem as relações de gênero. Ademais, certamente que eu não tinha como pretensão promover grandes transformações com esta pesquisa, no entanto, saber que oportunizei momentos de reflexão para as quatro professoras já um primeiro passo para que elas se sintam à vontade para, ao menos, pensar que as relações de gênero são totalmente atravessadas por questões sociais e históricas.

O próximo resultado é uma consequência da concepção sobre o elo entre magistério, mulher e cuidado, isso porque, ainda existe “A predominância das mulheres na docência, conforme o relato das quatro professoras. Suas escolas continuam tendo menos homens e isso é uma questão que precisa, ao menos, ser considerada como uma característica a ser problematizada e não simplesmente aceita como normal. Sem contar que este não é um fato isolado, a pesquisa realizada por Gatti (2010) vai ao encontro do que encontrei na coleta dos meus dados, ao apontar que 75,4% dos licenciandos em nosso país são mulheres. Além disso, oportunizar que a professora Luana pensasse sobre esta característica é mais um resultado extremamente relevante para esta pesquisa.

A última categoria apontada nesta investigação, “As professoras e as relações com seus colegas, alunos e alunas” demonstrou que, de acordo com as falas das professoras, é esperado delas determinadas atitudes e formas de interagirem enquanto profissionais da área da educação. Observar tais intercorrências é mais um apontamento do quanto existem regras arbitrárias e que foram construídas e que continuam sendo propagadas sobre o que é esperado de cada gênero em nossa sociedade. E a docência, de forma alguma, escapa destes rótulos, muito pelo contrário, certas atitudes e comportamentos, como o pulso firme citado pela

professora Luana, é considerado como uma característica que deve fazer parte do cotidiano de professores e professoras.

Além disso, quero deixar registrada a honra que tive de observar e entrevistar a Carla, a Caroline, a Luana e a Aline. Mulheres, professoras, educadoras, mães, casadas, trabalhadoras, mulheres multifacetadas e que estão dispostas a fazer o melhor e a buscar cada vez mais conhecimentos para se tornarem profissionais ainda mais competentes e capacitadas para atuarem em suas escolas, apesar de todas as mazelas advindas das situações que remetem à desvalorização docente que elas passam. Que privilégio tive de entrevistá-las e saber que estavam abertas para me ouvir. Foram momentos de trocas de experiências muito ricas e que com certeza contribuíram com a minha formação.

Ademais, a hipótese que eu tinha, a respeito do fato de que todas se encontram no momento de professoras iniciantes, poderia, justamente causar algum tipo de constrangimento, o medo ou até receio de não abordarem em suas salas de aulas temas tão polêmicos, como as relações de gênero, acabei sendo surpreendida com a intenção positiva e imediata ao convite para participar da pesquisa por parte das professoras Aline e Carla, as quais utilizaram suas salas de aula como palco para discussões sobre as relações de gênero.

Por conseguinte, é sempre bom lembrar que a língua é tão rica, tão variada, tão cheia de significados, emoções, afirmações, negações e discursos; é a voz e a comunicação de gente que pensa, que ama, que sente, que sofre, que é feliz, que é triste e que traduz tudo isso através da língua. É tanto poder que pode determinar, de forma positiva ou negativa, a vida de um aluno e de uma aluna e, consequentemente, dos professores e professoras. E é por isso que decidi pesquisar as interferências das relações de gênero a partir das experiências das professoras de língua materna, por ter a noção da abrangência que o nosso instrumento de trabalho pode ter em nossa sociedade.

Por fim, um dos meus maiores desejos é que pesquisas semelhantes a essa não precise mais ser feita, pois será sinal de que a formação de professores e professoras e a escola já conseguem conviver com a diversidade das relações de gênero. E eu alinhavo esta dissertação, fazendo das palavras da professora Carla as minhas, pois esse relato, que chegou me emocionar durante a entrevista, resume a influência e o poder da nossa principal ferramenta de trabalho enquanto professores e professoras de Língua Portuguesa: a LÍNGUA!

Língua é o maior instrumento de libertação, né… É a única maneira da gente, como dizia Paulo Freire, 'de aprender a própria palavra'. A gente tem que aprender a dizer as nossas próprias palavras. Não falar o que o outro diz, o discurso do outro. Eu só sei dizer o que eu quero dizer, por meio da linguagem… A linguagem é um instrumento de libertação. A aula de língua materna é o coração da escola… Só vão ser capazes de compreender o mundo físico, matemático, o mundo… seja o que for, por meio da linguagem… A linguagem é uma ferramenta de dominação… O Hitler dominou o mundo só pela linguagem... Ele não apertou um gatilho, ele só transformou a cabeça dos alemães, né… E fez o maior massacre da história usando a língua…E esse também foi o instrumento de Jesus Cristo, né, foi a palavra… E a gente que não sabe usa esse recurso, não sabe usa os seus direitos, não sabe… não sabe nada… Não consegue se movimenta nesse mundo… Não adianta ter um corpo atlético, lindo e perfeito, como eu digo pra eles… se tu não souber ti defende, não souber usar a tuas palavras, tu não consegue ti movimenta e não vai ser ninguém nesse mundo… E é pela língua que eles vão se libertar… A classe dominada, pode um dia se torna a classe dominante, só por meio da palavra (PROFESSORA CARLA, 2017).

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8°Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Banco de Dados do SciELO. Disponível em: http://search.SciELO.org/?lang=pt Acesso em: 15 set. 2016.

Banco de Teses da Capes. Disponível em: http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/ Acesso em: 15 ago. 2016.

BOTTON, Andressa; STREY, Marlene Neves. **Influências da literatura infantil brasileira no gendramento de meninos e meninas.** Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373259920_ARQUIVO_CompletoFGAndressaBotton.pdf Acesso: 16 set. 2014.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases** – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. GDE - **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, 2009d.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental: Orientação sexual.** Brasília: MEC, 1999c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2002e.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, MEC, 2008a. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid Acesso em: 03 dez. 2016.

CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cíntia de Souza Batista. **Gênero: considerações sobre o conceito.** In: LUZ, Nanci Stancki da. (org.) [et al.] Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola. CuritibaPR: UTFPR, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O "cuidado escolar" como forma histórica da**

relação adulto-criança. No coração da sala de aula; gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo/SP: Xamã/FAPESP, 1999.

CASTRO, Roney Polato de. **Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência de si a partir da escrita de estudantes de Pedagogia**. Pro-Posições, v. 27, n. 1 (79), p. 37-55, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.SciELO.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00037.pdf Acesso em: 20 ago. 2016.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição.** Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade. Salvador/BA. v. 17, n 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3° ed. Porto Alegre/RS: Penso, 2014. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Ymi5AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&ots=MubHtsLvcp&sig=Wyp9piG6Su4agYCvLqg_cFkFtrY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true Acesso em: 20 ago. 2016.

CRUZ, Ederson da; DAL'LGNA, Maria Cláudia. **Gênero e Currículo: Uma análise desta (des)articulação na Formação Inicial de Docentes.** In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, UFSC, Florianópolis/SC. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3951.pdf Acesso em: 01 nov. 2016.

DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.SciELO.br/pdf/es/v29n103/09.pdf Acesso em: 20 ago. 2016.

FÉLIX, Jeane. **Gênero e formação docente: reflexões de uma professora.** Espaço do currículo, UFPB, v.8, n.2, p. 223-231, 2015.

FERREIRA, Beatriz Maria Megias Ligmanovsk; LUZ, Nanci Stancki da. **Sexualidade e gênero na escola.** In: LUZ, Nanci Stancki da (org.) [et al.] Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola. Curitiba/PR: UTFPR, 2009.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola.** In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (org.) Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina/PR: UEL, 2009. 190p.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras.** 2014. 186 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/teses/2014%20-%20Fabiane%20Freire.pdf Acesso em: 15 ago. 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 3° ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo/SP: Olho D'água, 1993.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – para uma mudança educativa.** Tradução: Isabel Narciso. Porto/POR, Porto Editora, LDA, 1999.

GARCIA, Osmar Arruda. **Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso "gênero e diversidade na escola" (GDE)**. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo/SP. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20072015-122633/pt-br.php Acesso em: 12 ago. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc. Campinas/SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente.** Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1998. p. 332-402.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.) **Métodos de pesquisa – coordenado pela Universidade Aberta do Brasil** – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. **Docência e concepções de sexualidade na educação básica.** Psicologia & Sociedade, Florianópolis/SC, v.27, n.3, p.558-568, 2015.

GILLIGAN, Carol. Uma voz diferente. Psicologia da Diferença Entre Homens e Mulheres da Infância à Idade Adulta. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 1982.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade**. Cadernos de Formação RBCE, p. 71-83, mar. 2010.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRAUPE, Mareli Eliane. **Relações de gênero e as diferenças culturais na educação escolar**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC. 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277926235_ARQUIVO_mareli-graupe-texto.pdf Acesso em: 15 jun. 2017.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. **Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, UFSC, Florianópolis/SC. Disponível em: **http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3858.pdf** Acesso em: 01 nov. 2016.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade.** In: SILVA, T. T. (Org.). Identidade e diferença. Petrópolis/RJ: Vozes, p.103-133, 2000.

HAMPEL, Alissandra. **"A gente não pensava nisso...": Educação para Sexualidade, Gênero e Formação Docente na Região da Campanha/RS**. 2013. 194 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/83298/000906085.pdf?sequence=1 Acesso em: 12 ago. 2016.

LEONE, Naiara Mendonça; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O início da carreira docente: dificuldades, preocupações e sentimentos de professores iniciantes.** In: RIBEIRO, Arilda Inês Miranda (org.) [et al.] Educação contemporânea: caminhos obstáculos e travessias**.** São Paulo/SP: Cultura Acadêmica, 2011. cap.14, p. 279-297.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) [et al.] Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. 2° Ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **A emergência do gênero**. In: Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**.** 2°Ed. Petrópolis/RJ: Vozes/CNTE, 1997. p. 14-36.

MALHEIROS, Bruno Taranto*.* **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro/RJ: LTC, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização***.* 10° Ed. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; PAPI Silmara de Oliveira Gomes. Professor iniciante. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=339 Acesso em: 04 jun. 2016.

MELLO, Guiomar Namo de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** Cadernos Posgrad. Santos, n. 1, p. 03-22, 2000 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf Acesso em: 27 nov. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa.** In: FAZENDA. Ivani Catarina Arantes (org.) Campinas/SP: Papirus, 1995. (Coleção Práxis).

OLIVEIRA, Vera Lúcia Bahl de. **Sexualidade no contexto contemporâneo: um desafio aos educadores.** In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (org.) Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina/PR: UEL, 2009. 190p.

PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa. SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **Discursos de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência sobre sexualidade** In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, UFSC, Florianópolis/SC. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4538.pdf Acesso em: 01 nov. 2016.

PAZ, Cláudia Denís Alves da. **"Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos": desafios da formação continuada em gênero e sexualidade**. 2014. 221 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17259/1/2014_ClaudiaDenisAlvesdaPaz.pdf Acesso em: 15 ago. 2016.

PENALVO, Claudia. **Cartografias da formação continuada de professoras/es: Homofobia e escola**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS. Disponível em: http://www.ppgedu.furg.br/images/Claudia_Penalvo-min.pdf Acesso em: 15 ago. 2016.

PEREIRA, Ani Camila Barcellos; MELLO, Jenice Tasquetto de. **Era uma vez... uma história para as gurias e outra para os guris. Será?** In: SILVA, Márcia Alves da (org.) Educação, feminismos e sexualidades: coletânea de pesquisas no campo dos estudos de gênero. 1° Ed. São Paulo/SP: Perse, 2016.

PICCHETTI, Yara de Paula. **Reiterações e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/106452/000941965.pdf?sequence=1 Acesso em: 12 ago. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) [et al.] Saberes pedagógicos e atividade docente. 8° Ed. São Paulo/SP: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** PIMENTA, Selma Garrido (org.). 8. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2012.

Portal da ANPED. Disponível em: http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt23-g%C3%AAnero-sexualidade-e-educa%C3%A7%C3%A3o Acesso em: 17 jun. de 2016.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério.** In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2010, Uberlândia. *Anais*... Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em: 15 dez. de 2017.

RIZZATO, Liane Kelen. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente**. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23102013-112910/pt-br.php Acesso em: 12 ago. 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf Acesso: 01 mar. 2016

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Desafios da formação de professores iniciantes.** Disponível em: http://www.SciELO.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf Acesso: 05 mar. 2016.

SEFTON, Ana Paula. **Prática docente e socialização escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade**. 2013. 195 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13022014-111315/pt-br.php Acesso em: 15 ago. 2016.

SILVA, Márcia Alves da; MEDEIROS, Fernanda Garcia de. **Entre a maternidade e trabalho: a Mulher Maravilha.** In: SILVA, Márcia Alves da (org.) Educação, feminismos e sexualidades: coletânea de pesquisas no campo dos estudos de gênero. 1° Ed. São Paulo/SP: Perse, 2016.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares**. 2015. 333 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP. Disponível em:

http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022016-091113/pt-br.php Acesso em: 15 ago. 2016.

SCOTT, Joan Walach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade. Porto Alegre/RS, v. 20, n. 2, p. 71 – 99, jul./dez. 1995.

SPANGER, Maria Aparecida Fleury Costa; Tânia Rosa, CASCAES; Marilia Gomes de CARVALHO. **Ciência e tecnologia sob a ótica de gênero.** In: LUZ, Nanci Stancki da. (org.) [et al.] Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola. CuritibaPR: UTFPR, 2009.

SOUZA, Marcos Lopes de. **O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades.** In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, UFSC, Florianópolis/SC. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3732.pdf Acesso em: 01 nov. 2016.

STROMQUIST, Nelly. **Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina**. Tradução: Elisabete Regina Baptista de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.1, p. 13-25, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022007000100002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 23 mar. 2016.

SWAIN, Tânia Navarro. **Heterogênero: "uma categoria útil de análise"**. Curitiba/PR: UFPR, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300003. Acesso em: 13 set. 2016.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. SZYMANSKI, Heloisa (org.) [et al.]. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2004. 4° ed.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Fabiane Lopes. **Gênero e Diversidade na Escola - GDE: investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar.** 2014. 153 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS. Disponível em: http://www.sexualidadeescola.furg.br/phocadownload/tese_fabiane%20lopes%20-%20verso%20final2.pdf Acesso em: 12 ago. 2016.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Lições de Didática. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. **Feminino e academia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Brasília, v.81, n.199, set/dez 2000, p. 425 - 451. Disponível em: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Direitos%20Humanos/FEMINISMO.pdf Acesso em: 12 ago. 2016.

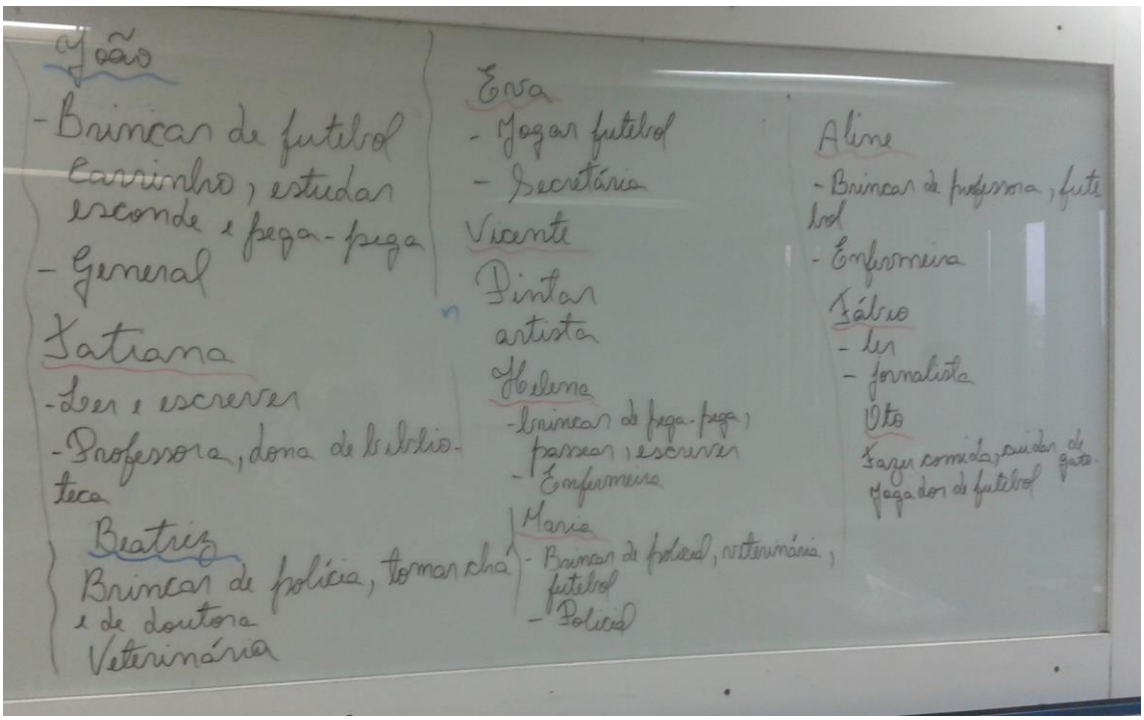
WEEKS, Jeffrey. **O Corpo e a Sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes (org.) [et al.] Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte/BH, Autêntica, 2000, 2° Edição.

Anexos

Anexo 1:

Atividade sobre as relações de gênero feita pela professora Aline durante as minhas observações:

Fonte: Autora (2017).



Fonte: Autora (2017).

Fonte: Autora (2017).

Anexo 2:

Atividade sobre as relações de gênero feita pela professora Carla durante as minhas observações:

PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO –
PROFª [redacted]

Ensino sobre gênero e diversidade sexual nas escolas: necessidade ou doutrinação?

PROPOSTA

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: ***Ensino sobre gênero e diversidade sexual nas escolas: necessidade ou doutrinação?*** Apresente proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO 1

"A escola é um campo fértil para identificação das questões que envolvem a opressão, os preconceitos, a homofobia, o sexismo, o racismo e outras iniquidades", de acordo com a coordenadora da Rede de Gênero e Educação em Sexualidade (Reges), Sylvia Cavasin. "Essas questões estão postas no dia a dia escolar e não há como a escola ignorar essa realidade. A intervenção é um procedimento educativo e necessário e está diretamente relacionada à garantia e reconhecimento das diversidades e dos direitos de cidadania", destacou a coordenadora que é também coordenadora da organização Ecos – Comunicação em Sexualidade. Para Sylvia, a recusa e a omissão na discussão sobre a igualdade de gênero é uma posição política que não contribui com a garantia do direito à educação para toda a população. "Não podemos esquecer que a questão de gênero vai para além da discussão sobre sexualidade. É preciso desconstruir o discurso retrógrado e alienante sobre a denominada 'ideologia de gênero'. É preciso deixar claro que essa é uma invenção que vai contra as conquistas civilizatórias da sociedade brasileira. É preciso dialogar sobre isso, dentro e fora de escola, em todas as oportunidades e reuniões, nas famílias, na comunidade e na escola", defendeu. Mas quais seriam as consequências de uma educação que não aborde as temáticas relacionadas à igualdade de gênero? "Não falar sobre as questões de gênero permite que uma pessoa não se reconheça no ambiente da escola. E isso pode favorecer a evasão escolar que é um dos grandes problemas da educação brasileira", apontou Suelaine Carneiro. "As situações de racismo, homofobia, lesbofobia e demais violências que ocorrem no ambiente escolar não contribuem com uma educação de qualidade e podem levar ao sofrimento, à repetência e à evasão escolar", reforçou a coordenadora do Geledés.

Fonte: http://www.ebc.com.br/educacao

TEXTO 2

Toda vez que você vai preencher um questionário é comum aparecer o seguinte campo: sexo. A pergunta é: qual é o seu gênero? O mais comum é que existam duas alternativas para você assinalar: masculino ou feminino. O conceito de gênero denota uma diferenciação. A lógica ocidental tradicional funciona como uma divisão binária, ou seja, que se divide em dois opostos: masculino x feminino, macho x fêmea ou homem x mulher. Sob esse ponto de vista, o ser humano nasce dotado de determinadas características biológicas que o enquadra como um indivíduo do sexo masculino ou feminino. O sexo é definido biologicamente tomando como base a genitália, cromossomos sexuais e hormônios com os quais se nasce. No entanto, o sexo não determina por si só, a identidade de gênero ou a orientação sexual de uma pessoa. A orientação sexual, por exemplo, diz respeito à atração que sentimos por outros indivíduos e, geralmente, envolve questões sentimentais, e não somente sexuais. Embora a definição do que é ser "homem" ou "mulher" tenha surgido a partir de uma divisão biológica, a experiência humana nos mostra que um indivíduo pode ter outras identidades que refletem diferentes representações de gênero (como os transexuais e transgêneros) e que não se encaixam nas categorias padrões.

Fonte: http://vestibular.uol.com.br/resumo-das- disciplinas/atualidades/genero-e-identidade

TEXTO 3

Na submissão da mulher ao homem através da família, e na própria instituição familiar, Marx e Engels entenderam estar a origem de todos os sistemas de opressão que se desenvolveriam em seguida. Se essa submissão fosse consequência da biologia humana, não haveria nada que fosse possível fazer. Mas no livro "A origem da família, da propriedade privada e do Estado", o último livro escrito por Marx e terminado por Engels, esses autores afirmam que a família não é consequência da biologia humana, mas do resultado de uma opressão social produzida pela acumulação da riqueza entre os primeiros povos agricultores. Eles não utilizaram o termo gênero, que ainda não havia sido inventado, mas chegaram bastante perto. Tal ideologia é um crime em vários aspectos: primeiramente, se considerarmos a ideia de a administração central decidir o que o aluno deve ou não aprender, ignorando totalmente o direito de escolha dos pais em relação à metodologia de ensino desejada por eles. Segundamente, pela atribuição dos municípios perante o Plano Nacional de Educação, que é a de fornecer a chamada educação básica, que vai do chamado maternal até o quinto ano do ensino fundamental; ou seja, esse tipo de ideologia seria ensinado para crianças de 0 a 10 anos, o que seria uma afronta dos atuais administradores governamentais, "especialistas" em educação, e de suas agendas panfletárias à educação formativa fornecida pelos pais de acordo com os seus preceitos, opiniões, crenças e tradições, numa clara forma de doutrinação ideológica. Terceiro, que o gênero é um conceito ideológico que tenta anular as diferenças e aptidões naturais de cada sexo; e há ainda o quarto aspecto, que consiste em ignorar o indivíduo em prol da formação de militância e blocos coletivos.

Fonte: http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/por-que- e-tao-dificil-falar-de-genero-nas- escolas

TEXTO 4

O presidente da Associação Nacional Pró-Vida e Pró-Família, Hermes Rodrigues Nery, disse há pouco que os órgãos dos governos estão mobilizados na implementação de uma política anti-vida e anti-família, com a "doutrinação ideológica" nas escolas. Ele acusou o governo de estar, com a "agenda de gênero", destruindo a família em vez de protegê-la, apoiado por organizações não governamentais feministas e marxistas. "Com essa agenda, o governo se volta contra o povo brasileiro e quer praticar a doutrinação marxista liberal do feminismo radical", afirmou. "Por isso, o povo está nas ruas. Para se posicionar contra a agenda de gênero", completou. Ele participa de audiência pública na Comissão de Educação sobre a inclusão da "ideologia de gênero e orientação sexual" entre as diretrizes da Conferência Nacional de Educação de 2014. Os deputados que solicitaram a audiência argumentam que essa diretriz contraria decisão do Congresso, que, ao analisar o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/14), retirou a questão de gênero e orientação sexual do texto, por considerá-la inadequada ao ambiente escolar. Para Hermes Nery, as crianças são "as maiores vítimas da ideologia de gênero". Na visão dele, o governo tenta diminuir a autoridade dos pais em relação a essas questões, fomenta a "androgenia artificial" e combate "o que é natural e humano". Ele acredita que está havendo "uma perversão dos direitos humanos". Segundo ele, existe uma "ilusão de autonomia" em matéria sexual, que visa à subversão da sexualidade. "Essa ideologia visa suplantar a realidade da natureza", acrescentou.

Fonte:http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/499655-ASSOCIACAOPRO-VIDA-ACUSA-GOVERNO- DE-PROMOVER-DOUTRINACAO-IDEOLOGICA-DE-GENERO-NAS- ESCOLAS.html

Anexo 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa de campo referente à pesquisa intitulada **"As relações de gênero nas experiências das professoras de língua portuguesa"**, desenvolvida pela mestranda **Ani Camila Barcellos Pereira**. Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profª. Drª. **Maristani Polidori Zamperetti**, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail maristaniz@hotmail.com. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, os quais são estes:

- Objetivo geral: compreender qual o entendimento e de que forma experienciam, enquanto professoras de Língua Portuguesa, as relações de gênero.
- Objetivos específicos: registrar os discursos das professoras de Língua Portuguesa a respeito das relações de gêneros a partir de suas experiências acadêmicas e profissionais; averiguar de que forma as docentes lidam com a temática em suas práticas pedagógicas; perceber quais as motivações que levam ou não as professoras a incluir em suas práticas pedagógicas esta questão; e compreender como elas observam este assunto nas escolas em que atuam.

Fui também esclarecida de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de observações e entrevista semiestruturada a serem registrados e/ou gravados a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Fui ainda informada de que posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Pelotas, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____
Assinatura da pesquisadora: _____

Apêndice – Roteiro das entrevistas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do Trabalho: As relações de gênero nas experiências das professoras de língua portuguesa
Pesquisadora: Ani Camila Barcellos Pereira
Orientadora: Profª. Drª. Maristani Polidori Zamperetti

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Idade / Estado civil / Religião / Filhos / Escolaridade dos filhos /Curso de pós-graduação.

1. Comenta um pouco sobre a tua formação inicial.

2. Comenta sobre a tua rotina enquanto professora, destacando pontos positivos e negativos.

3. Como é o teu relacionamento com os alunos e as alunas, conversas sobre qualquer assunto? Percebes alguma diferença entre os guris e as gurias no comportamento e na relação contigo?

4. Como é a tua relação com escola? Como foi a tua recepção e como é a tua relação com os teus colegas de área? Tem troca de experiência?

5. Na tua escola, tem mais homem ou mulher atuando na docência? Sobre a gestão: faz alguma diferença a gestão da escola ser masculina ou feminina, ou é indiferente?

6. Comenta um pouco sobre a tua relação com os pais e os responsáveis dos alunos e das alunas.

7. Quando vais dar aula, te preocupas com as tuas ações, tuas roupas, tua maneira de falar? E os alunos e as alunas comentam contigo sobre a tua roupa ou não?

8. E pensando um pouco sobre as relações de gênero dentro do espaço da escola, já pensaste sobre isso? Tens alguma ideia?

9. E tu já paraste para pensar sobre os termos machismo, feminismo e homossexualidade?

10. Pensas ser interessante ter educação sexual na escola?

11. E já ouviste falar sobre a plataforma “Brasil sem homofobia”? E o que tu pensas sobre o governo incentivar esse tipo de proposta?

12. Já tiveste a oportunidade de participar de algum curso/palestra/formação ou a escola já ofereceu esse tipo de formação para abordar/trabalhar sobre relações de gênero?

13. Pra ti, há diferença entre como o homem e a mulher aprendem? E na hora de avaliar, isso faz alguma diferença ou é indiferente?

14. E tu usas livros didáticos? E chegaste a ver se nos livros tem alguma atividade ou conteúdo que aborde as relações de gênero?

15. E pensando nas tuas turmas, já conviveste com algum aluno ou aluna que se assumiu homossexual?

16. Algumas professoras sentem-se como mães dos alunos e alunas. O que pensas sobre essa afirmação?

17. Qual o nosso papel enquanto professores de Língua Portuguesa?