



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

**GÊNERO E EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS/ES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO
FEDERAL**

LÍGIA FELIX DA SILVA

BRASÍLIA

2012

LÍGIA FELIX DA SILVA

**GÊNERO E EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS/ES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO
FEDERAL**

BRASÍLIA-DF

2012

LÍGIA FELIX DA SILVA

**GÊNERO E EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS/ES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO
FEDERAL**

Monografia apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Iracilda Pimentel de Carvalho.

Comissão Examinadora:

Prof^a.Dra. Iracilda Pimentel de Carvalho (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. José Luiz Villar Mella (Examinador)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. José Zuchiwschi (Examinador)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

BRASÍLIA-DF

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

LÍGIA FELIX DA SILVA

GÊNERO E EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Monografia apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Iracilda Pimentel de Carvalho.

Prof^a. Dr^a. Iracilda Pimentel de Carvalho (Orientadora)

Prof. Dr. José Luiz Villar Mella (Examinador)

Prof. Dr. José Zuchiwschi (Examinador)

BRASÍLIA-DF

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Lígia Felix da

Gênero e Educação: Currículo e Formação de Professoras/es em Escolas Públicas do Distrito Federal. 2012. PG. 126. FE-UnB, Licenciatura, Pedagogia, 2012.

Monografia de Prática e Pesquisa II. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Pedagogia.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

SILVA, Lígia Felix da. **Gênero e Educação: Currículo e Formação de Professoras/es em Escolas Públicas do Distrito Federal**. Monografia de Prática e Pesquisa II. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília-DF. 2012. PG.126.

Para minha família querida, e
especialmente, minha mãe Maria do Carmo,
mulher guerreira.

Para as professoras e professores da Rede
Pública de Ensino de Brasília e Distrito Federal.

AGRADECIMENTOS

A Deus de Misericórdia e Amor por toda a força, coragem, apoio, saúde, inteligência e graças recebidas; à minha auxiliadora espiritual Nossa Senhora das Graças e toda a espiritualidade Divina pela proteção e amparo.

À Prof^a. Dr^a Iracilda Pimentel de Carvalho, minha orientadora, por todas as sugestões de pesquisa, especialmente pela amizade que construímos, pelo incentivo e apoio nos momentos que necessitei durante o curso de pedagogia, sempre disponível, por todo o aprendizado nas três fases do projeto 3 em Gênero e Educação e como sua “eterna monitora” de História da Educação, o que culminou na escolha do tema desse projeto 5.

A minha família que me apoiou no decorrer do curso:

Agradeço ao meu irmão Cleber pelo apoio e por contribuir com esse trabalho, auxiliando-me na elaboração do projeto de pesquisa e com sugestões de bibliografia.

Agradeço ao meu irmão Elton, pela presença, trocas e apoio no decorrer de todo o curso de pedagogia.

Agradeço a minha mãe, Maria, por todo o amor, carinho, paciência e apoio.

Agradeço ao meu pai, Juscelino, pelo carinho, estímulo, paciência e apoio.

Agradeço a minha tia Maria de Lourdes Silva Lira por todo o apoio recebido quando da realização da pesquisa de campo.

Agradeço as/aos amigas/os da GERSE – Gerência Nacional de Responsabilidade Social Empresarial pelo apoio, paciência, carinho, amizade, ideias recebidas: Jussara, Fabiana, Jane, Myllene, Tatiana, Maria Angélica, Darlene, Sabrina e especialmente, Laura, Shirley, Cidenilha e Miriam Salette pelo apoio, paciência, sugestões de bibliografia, revisões e principalmente nos momentos que necessitei de dispensa para apresentação de trabalhos no decorrer do curso de pedagogia, bem como no desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço também às/aos amigas/os pelo apoio, carinho e sugestões, em especial: Fernando Azevedo, Verônica e Terezinha Santana.

Agradeço à colega de curso: Maria Creuzirene Alves pela amizade, apoio, carinho e sugestões de bibliografia.

Agradeço às/aos professoras/res do curso de pedagogia por todo o aprendizado significativo, especialmente: Prof^a Dr^a. Sônia Marise Salles Carvalho pelas orientações recebidas no Projeto 1 e produção do artigo **Gênero, Educação e Políticas Públicas: Currículo e Formação de Professores** que culminou no desenvolvimento dessa pesquisa; Prof^o Ms. Bianor Domingues Júnior pela sensibilidade, trocas e acolhimento na disciplina Tópicos em Educação Especial; Prof^o Dr^o. José Luiz Villar Mella por todas as reflexões promovidas na disciplina História da Educação Brasileira que favoreceram para a elaboração da contextualização desse trabalho monográfico; Prof^o Ms. Eric de Sales pelas trocas de ideias na disciplina Ensino de História, Identidade e Cidadania, que me auxiliaram na produção deste trabalho; Prof^a Dr^a. Maria Cristina Costa Leite por todo o estímulo e disponibilidade para a troca de ideias na disciplina de Ensino de Geografia; Prof^a Dr^a. Norma Lucia Neris de Queiroz (Processo de Alfabetização) e Prof^a Dr^a. Luciana Gomide (Filosofia da Educação) pelo incentivo, apoio e amizade e Prof^a Dr^a Erika Zimmerman (In memoriam) pelo incentivo, atenção e significativas reflexões promovidas na disciplina Ensino de Ciência e Tecnologia.

Agradeço também às/aos servidores da Faculdade de Educação: Manoel Alves por todo o apoio e atenção, principalmente, ao me auxiliar no processo de concessão de créditos junto ao Instituto de Letras, Gilberto Nunes (Beto), Vilma Auxiliadora, Maryluci da Mota, Willian Nunes, Ana Cristina Danicki, Patrícia Marinho, Maria Trindade, Gilmar Ferreira pela atenção e atendimentos prestados no decorrer do curso. Agradeço à Rita e Hildebrando (Livraria Hildebrando) que contribuíram com sugestões de bibliografia para essa pesquisa, além de palavras de incentivo para a finalização do curso de pedagogia.

Agradeço as diretoras das escolas públicas do DF e professoras que gentilmente contribuíram para a conclusão dessa pesquisa.

A todas/os meus sinceros agradecimentos!

"Que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância."

(Simone de Beauvoir)

RESUMO

A emergência dos estudos sobre gênero a partir da década de 70 do século XX, a evolução das discussões no meio acadêmico e o interesse dos organismos internacionais sobre a importância do tema, tem conduzido atualmente os governos à elaboração de políticas públicas no campo da educação com vistas a contemplar a equidade de gêneros. Sendo a escola um dos espaços gendrados e que historicamente atuou na reprodução dos papéis sociais de gênero, constituição das identidades e se ocupou da disciplinação dos corpos, por meio do ensino e de uma gama de instrumentos de controle, atualmente, numa relação dialética, é também o lugar para transformação de das mentalidades. Desse modo, com a presente pesquisa monográfica, busquei responder se a temática “gênero” é trabalhada pelos/as professores/as da educação básica do Distrito Federal em sala de aula. Para isso, procedi com a análise do currículo da educação básica (séries/anos iniciais), destinado à rede pública de ensino do Distrito Federal, de modo a explicitar as orientações contidas no documento sobre a abordagem da temática gênero e se este contribui para a prática pedagógica das/os docentes. Posteriormente, realizei pesquisa de campo, que teve por finalidade despertar a consciência social sobre a importância dos estudos de gênero na formação docente e em relação com o cotidiano e a prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação, Gênero, Currículo e Formação de Professoras/es.

RESUMEN

El surgimiento de los estudios de género desde los años 70 del siglo XX, los progresos de los debates en el mundo académico y el interés de las organizaciones internacionales sobre la importancia del tema, ha llevado a los gobiernos para el desarrollo de políticas públicas en el ámbito de la educación con el fin de para contemplar la equidad de género. Siendo la escuela uno de los espacios de género que históricamente sirvió a la reproducción de los roles sociales de género, la constitución de las identidades y mantuvo a los órganos disciplinarios, a través de la educación y una serie de herramientas de control, actualmente en una relación dialéctica, es también el lugar para la transformación de las mentalidades. Por lo tanto, la presente monografía de investigación, he tratado de responder se el tema "género" se hace a mano por / la profesora/o de la educación básica del Distrito Federal en el aula. Para este procedimiento para el análisis del currículo de la educación básica (serie / años), de las escuelas públicas del Distrito Federal, a fin de aclarar la orientación que figura en el documento sobre el enfoque temático de género y si esto contribuye a la práctica pedagógica de profesoras y maestros. Más tarde, he realizado una investigación de campo, que tuvo como objetivo crear conciencia sobre la importancia social de los estudios de género en la formación docente y en relación con la práctica cotidiana y pedagógica.

Palabras Clave: Educación, Género, Plan de Estudios (diseño curricular) y Formación Docente.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEB – Companhia Energética de Brasília

CEBI – Centro de Estudos Bíblicos

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CEDAW – Comitê sobre a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres

CETN – Centro Educacional de Taguatinga Norte

CF – Constituição Federal

CME – Campanha Mundial pela Educação

DF – Distrito Federal

EIT – Escola Industrial de Taguatinga

FGV – Fundação Getúlio Vargas

GERSE – Gerência Nacional de Responsabilidade Social Empresarial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

RSE – Responsabilidade Social Empresarial

SPM /PR – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência República

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SE-DF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UniCEUB – Centro Universitário de Brasília

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
--------------------	----

PARTE I

MEMORIAL.....	16
---------------	----

PARTE II

INTRODUÇÃO	24
------------------	----

CAPÍTULO I

GÊNERO E EDUCAÇÃO

Construções e representações na educação das mulheres no Brasil	29
O que significa Gênero?	35
Onde estão as políticas públicas?	37
Reflexões sobre a prática docente e a importância da formação de professoras/es sob o viés de gênero.. ..	41
Uma breve reflexão sobre o currículo e suas teorias	45

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

INTRODUÇÃO	50
------------------	----

PARTE I - Análise do Currículo do DF: Onde está Gênero?	53
---	----

Apresentação do corpus	53
------------------------------	----

Coleta e análise do corpus.....	57
---------------------------------	----

Discussão dos resultados	76
--------------------------------	----

PARTE II - Pesquisa de Campo: Onde está Gênero na Formação de Professoras/es?....	82
---	----

Apresentação do corpus	83
------------------------------	----

Análise do corpus.....	85
Discussão dos resultados	102

PARTE III

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	113
REFERÊNCIAS	114

APENDICÊS

TCLE	120
Modelo de Questionário	122

ANEXOS

Currículo do DF (séries/anos iniciais – gravado em CD).....	126
--	------------

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa monográfica encontra-se dividida em três partes: sendo a primeira composta do memorial descritivo, a segunda parte, subdividida em dois capítulos e considerações finais e a terceira parte as perspectivas de atuação profissional.

No presente memorial descrevo as minhas experiências que vão da infância, ao período de vida escolar (ensinos fundamental e médio) até a finalização do curso de pedagogia. A partir das experiências relatadas podem ser estabelecidas relações com as linhas de pesquisa escolhidas por mim no decorrer do curso e mesmo o motivo da seleção do tema do trabalho de conclusão de curso (projeto 5).

A segunda parte encontra-se subdividida em dois capítulos: Gênero e Educação e Metodologia, além das considerações finais sobre a pesquisa.

No primeiro capítulo apresento uma breve contextualização sobre a trajetória da educação das mulheres brasileiras a partir do século XIX, no qual destaco questões relacionadas ao currículo, representações e formação de professoras/res. Neste primeiro capítulo também apresento reflexões relacionadas à formação de professoras/res, políticas públicas em gênero e uma abordagem sobre o currículo a partir das teorias pós-críticas e a relevância de um currículo que estabeleça intrinsecamente as relações de Gênero, com a própria educação e com as mudanças históricas ocorridas nas últimas décadas.

No Segundo capítulo, destaco os aspectos metodológicos da pesquisa que se encontram divididos em primeira parte, na qual consta a análise do currículo da educação básica do DF e segunda parte, a pesquisa de campo propriamente dita e subdividida do seguinte modo: apresentação do corpus, coleta e análise e discussão dos resultados, Por fim, nas considerações finais, retomo os principais aspectos da pesquisa e apresento as sínteses dos capítulos em âmbito teórico-metodológico referente à pesquisa.

A terceira parte da pesquisa é composta pelas minhas perspectivas de atuação profissional, na qual apresento as possibilidades profissionais a partir da conclusão da graduação em Pedagogia, nesse momento estabeleço relações com a pesquisa monográfica desenvolvida, a partir das disciplinas de interesse cursadas na Faculdade de Educação, bem como com a minha atuação profissional.

PARTE I

MEMORIAL

Neste memorial descrevo o resgate da minha infância, com destaque principal para os primeiros anos de minha escolarização do ensino fundamental que considero serem importantes ao deixar marcas profundas até os dias de hoje. Foi nesse período que aprendi a gostar da língua portuguesa, da literatura, do mundo da leitura, de geografia, história, e que valores foram construídos/elaborados, bem como que comecei a fazer leituras de mundo. Também faço paralelos com a experiência adquirida na família, religião, graduação e trabalho. Em todas essas instâncias educativas, fui tecendo-me como mulher em um mundo plural.

Na presente trajetória não posso deixar de descrever a origem da minha família. Meus pais são nordestinos, nasceram na mesma cidade, Teixeira, localizada no Sertão do Cariri, interior da Paraíba. Apesar de nascidos na mesma cidade, iniciaram o relacionamento em Brasília por volta de 1979.

Minha mãe (Maria do Carmo) teve dois filhos antes de se casar com meu pai (Juscelino), Iraci e Raimundo, sendo a diferença de idade entre ela e meu pai de 12 anos. Ela atualmente com 67 anos e ele 55. Mamãe engravidou aos 19 anos do meu irmão Raimundo, sofreu primeiramente com o preconceito de ter engravidado não sendo casada, numa família tradicionalmente católica, e posteriormente, porque o pai das crianças foi embora sem tê-los registrado em cartório, deixando-a com as crianças, nessa época Iraci já havia nascido, isso no final da década de 1960. Minha mãe teve de cuidar das crianças sem apoio, vivia em uma casa de sapé (barro), trabalhava como agricultora e também costurava para acrescentar a renda. Em 1976 decidiu vender o que possuía e vir para Brasília tentar uma vida melhor para os filhos. Iraci veio e teve a oportunidade de estudar, apesar das dificuldades, conseguiu se graduar em administração e posteriormente se especializou pela FGV. O meu irmão ainda morou cinco anos no nordeste e veio a Brasília para trabalhar.

Entre 1979, minha mãe conheceu meu pai e engravidou de mim, nasci em 28 de dezembro de 1980. Meu pai decidiu assumir o relacionamento, na época tinha 24 anos. Quando criança estudei no nordeste, ia para escola de bicicleta, pedalava todos os dias

12 km e ao chegar a Brasília terminou o antigo 2º grau, cursou o supletivo. Em agosto de 1979 foi aprovado em uma seleção para trabalhar na área administrativa da CEB. Lá cresceu especializando-se em nível técnico no curso de eletrotécnica. Hoje se encontra aposentado.

Após o meu nascimento, ainda nasceram mais dois homens: Elton e Cleber.

Observo que minha mãe sempre foi a grande incentivadora para que eu estudasse e conquistasse a independência econômica e profissional. Pois ela não teve essa possibilidade, seus pais, por desconhecimento da importância do estudo, não a incentivou a estudar, mas sim a trabalhar. Além da ignorância, havia também o machismo: “Para quê mulher estudar?...Só se for para aprender a escrever carta para o namorado.” E desse modo, ela só cursou até a 3ª série do ensino fundamental. Quando veio para Brasília trabalhou em empresas de serviços gerais e como empregada doméstica. Quando do meu nascimento ela deixou o trabalho e permaneceu como dona de casa, sem remuneração.

A partir da experiência em minha família, construí muitos valores, dentre os quais, os que se relacionam a combater diversos preconceitos constituídos socialmente sociais, haja vista a minha origem nordestina, a saber: o machismo, o racismo, a homofobia, o preconceito contra o próprio nordestino, o de idade, o de linguagem. Recordo-me que aos cinco anos de idade havia em minha casa uma estante de livros diversos. Na época, nós morávamos no Setor P Norte na Região Administrativa de Ceilândia – DF, isso por volta de 1986. Mesmo não sabendo ler, adorava dispor os livros no chão, ver as gravuras e imagens, riscá-los, brincava com eles também. Morávamos em uma casa, mas minha mãe não nos deixava brincar na rua por questão de segurança e de higiene, pois as ruas eram de terra e muito poeirentas, de modo que tínhamos poucos amigos, minhas brincadeiras preferidas eram brincar de boneca, de carrinho e com os livros.

No mesmo ano, 1986, a escola pública da quadra “Escola Classe 38” abriu vagas para turmas de pré-escola, cursei o primeiro semestre, aprendi a pintar, desenhar, ouvíamos histórias infantis, era privilegiado o lúdico, a coordenação motora, porém no segundo semestre a escola trancou as turmas de pré-escola e tive de interromper o estudo.

Em 1987, com sete anos, iniciei a 1ª série na mesma escola, como não havia sido alfabetizada, tive muitas dificuldades em aprender a ler e escrever. Tínhamos uma

cartilha com textos curtos e com exercícios de matemática, um dos textos me marcou, pois, como não conseguia ler, meu pai estudava comigo e ao invés de eu ler, eu decorava o texto: “Camila mora numa casa, a casa é bonita, a casa é de Camila”, ao final, quando meu pai me perguntava o que havia compreendido, eu não entendera nada e ele ficava irritado, pois eu tinha dificuldade de abstrair e efetuar conexões com a prática. A pior atividade que identifiquei eram os ditados, quase sempre não acertava nada. Nessa época eu tinha mais facilidade em matemática que em português. A professora Maria Carioca era amorosíssima, porém não conseguiu que eu me desenvolvesse com seu método e no final do ano, fui reprovada.

Na época, quem reprovava a 1ª série tinha de cursar o chamado CBA, passávamos três anos no ciclo, para depois seguirmos para a 2ª série. Permaneci por dois anos e no início do 3º, mudamos para a cidade de Taguatinga. Fui estudar na Escola Classe 39, lá iniciei na 1ª série, porém como estava mais adiantada que os outros alunos/as, a professora Dulce aplicou um teste e fui aprovada para a 2ª série, em decorrência do CBA, estava atrasada em idade 1 ano em relação aos(às) outros(as) colegas da turma.

A 2ª série foi traumática, pois a professora Marlene era orientada a resultados e quis a todo custo forçar-me a ser aprovada ao final, eu tive muitas dificuldades, principalmente em matemática, o método para o ensino da matemática era torturante, tínhamos de decorar a tabuada, quem não conseguia, ficava sem recreio e levava uma bronca, além disso, a professora nos fazia ir ao quadro responder exercícios mesmo quando não sabíamos respondê-los e ficávamos parados no quadro olhando para turma, implorando socorro. Eu que até então não tinha dificuldades na matéria, adquiri bloqueios que me prejudicaram durante todo o ensino fundamental e médio, em suma, até a atualidade. Em português eu me desenvolvi um pouco mais, porém ainda com dificuldades, gostava bastante de estudos sociais e ciências. No final desse ano, fui aprovada para a 3ª série.

Na 3ª série, tive um salto qualitativo, em termos de aprendizagem e algo marcou esse período: pela primeira vez tivemos um professor (homem) no meio de várias professoras e eu que pensava naquela época (1991) que homens não ministravam aulas nas séries iniciais, somente professoras, pelo que já acompanhava nas escolas onde estudei. Foi muito importante essa quebra de paradigma. O professor Bastos foi fundamental, sua metodologia de ensino era distinta, fomentava a produção de textos, a

pesquisa, íamos à biblioteca para ter contato com os livros, a peças de teatro e claro, havia também elementos do método tradicional. Nesse período, paralelamente, descobri a leitura, autodidaticamente, e me encantei por ela, outro mundo abriu-se diante de meus olhos. Era maravilhoso ler e entender o que lia, ouvir o noticiário e compreendê-lo. O livro que me chamou a atenção foi o de geografia mundial, livro de 7ª série que minha irmã utilizara na escola. Fiquei encantada com as imagens, os mapas, as capitais de vários países do mundo e a partir das imagens comecei a ler os textos, li o livro inteiro e depois vieram outros, passei a ter facilidade na escrita depois disso e escrevia textos que impressionavam ao professor.

No ano seguinte, fui cursar a 4ª série, encontrei a professora Camila, que marcou-me por sua sensibilidade, atenta, excelente professora, recordo-me das atividades voltadas para ciências, que plantávamos sementes para observar o desenvolvimento das plantas, do jornalzinho toda segunda-feira, no final de semana, tínhamos de selecionar uma reportagem e ler para a turma fazendo comentários, dentre as atividades fora da escola que a professora fomentava, estavam os passeios por pontos turísticos da cidade, como: teatros, museus, esplanada dos ministérios, praça dos três poderes e ao planetário. Atividades que foram fundamentais ao contribuir para o meu gosto pelas artes. Outra atividade de destaque e que a considero um marco foi à leitura que a professora realizou do livro “Meu pé de laranja lima” do escritor José Mauro de Vasconcelos, depois dessa leitura, li o livro várias outras vezes, pois a condição de vida das personagens emocionava-me.

Nesse mesmo período, passei a brincar de escolinha, sozinha, haja vista que meus irmãos costumemente não brincavam comigo dessa brincadeira e de outras que envolvessem bonecas, marca consolidada de uma educação generificada, e assim, dispunha bonecas e bonecos sobre a cama e dava aulas para eles, depois passei a brincar com as colegas de turma. Nesse momento me encantei pelo universo da escola, mas ainda sim, a partir de uma concepção baseada na maternagem e no cuidado como algo que deveria ser inerente às professoras, pois era o referencial que eu observava na escola e que reproduzia.

Os anos seguintes do ensino fundamental e médio foram marcados por diversas experiências e por professoras/res maravilhosas/sos, gostaria de poder citá-las/los todas/os. Aprofundei-me no gosto por literatura e conseqüentemente não tinha dificuldades com o português padrão, sabendo transitar entre o nível coloquial e o

formal. Como também por história, geografia e ciências do corpo humano (li livros inteiros). No período de adolescência comecei a escrever poesia e deixei de brincar de escolinha. Mas passei a ensinar os colegas que tinham dificuldades em algumas matérias.

Na 8ª série em 1996, estudei no Centro Educacional de Taguatinga Norte – CETN, foi um período que estive muito presente na escola tanto junto ao corpo docente, como discente, direção e até na Diretoria Regional de Ensino. Era representante de turma e pude participar do processo para eleição da direção da escola, sendo presidente de mesa na eleição, foi uma experiência única. Naquele período o então governador Cristovam Buarque fomentou a primeira experiência de gestão democrática nas escolas. Outro momento importante no meu caminho de estudante: encantei-me pela educação e também pelo Direito. A professora Dalva Gebrim foi peça fundamental nesse processo, professora de português, era advogada e tinha uma visão engajada dos processos educacionais, da participação das/os alunas/os na busca por seus direitos, além da própria condição histórica de luta da mulher frente ao mundo para se afirmar e combater os preconceitos.

O ensino médio, eu cursei em duas escolas, no EIT em Taguatinga e no Centro Educacional 01 de Sobradinho, período de muitas amizades e estudo, inclusive para o Programa de Avaliação Seriada - PAS. Recordo-me da Andreyra Moraes, amiga que estudou comigo várias tardes no Centro EIT e já naquele período de conviver com pessoas as mais diversas.

Tive outras experiências que destaco, como a de ser catequista na Paróquia Nossa Senhora das Graças, no Grande Colorado, região de condomínios em Sobradinho entre os anos de 1999 a 2001 e 2005, o que também fomentou em mim o gosto pela docência. Além de contribuir para formação de valores espirituais alinhados à justiça social, principalmente com a participação nas Campanhas da Fraternidade. O contato com o CEBI – Centro de Estudos Bíblicos promoveu o aprofundamento nas CEBs (comunidades eclesiais de base), na teologia da libertação, na teologia feminista e o gosto pelos escritos de Leonardo Boff e Frei Betto.

Em 1999, finalizei o ensino médio e como havia perdido o período de inscrição na UnB, prestei o vestibular no UniCEUB. No momento da inscrição fiquei na dúvida sobre o curso, primeiro pensei em Direito, mas o curso era muito caro, então pensei em

Letras e História e optei por Letras/Português-Espanhol, tendo em vista o meu gosto por português durante o período escolar.

Efetuei o exame vestibular e fui aprovada. Foram quatro anos de curso. Particpei de diversas atividades, como monitorias, saraus e peças teatrais na disciplina de espanhol, seminários, encontro de estudantes, dentre elas o curso ministrado pelo Professor Harrison da Rocha sobre análise do discurso. Tive várias paixões no curso, desde sociolinguística e literatura portuguesa com a professora Ana Laura à Análise do Discurso Crítica. Na minha monografia decidi utilizar como categoria teórico metodológica a Análise Crítica do Discurso alinhada à questão de gênero e mídia, cujo tema foi “A construção da identidade feminina na revista Nova Cosmopolitan.” Para a elaboração do meu TCC fui estudar Gênero. O objetivo desse trabalho foi mostrar como a negação da identidade feminina é construída por meio de textos e imagens de *Nova* que se apresenta como uma revista voltada à mulher, mas que a trata como objeto de desejo masculino.

Após, quatro anos na graduação, finalizei o curso de Letras em dezembro de 2003.

No último ano de faculdade fui estagiária no Centro de Documentação e Informação da Caixa Econômica Federal. Lá conheci o amigo Eronides Guimarães (Eros). Em Brasília, ele prestou vestibular no 1º semestre de 2004 na UnB para pedagogia e foi aprovado. Constantemente comentava sobre o curso, as possibilidades da universidade e foi quando me interessei por pedagogia.

No 2º semestre de 2004, Elton, meu irmão, decidiu prestar o vestibular da UnB para o curso de física, para estimulá-lo a estudar, decidi me inscrever no mesmo vestibular para o curso de pedagogia. Não estudamos nada, pois no mesmo período me dediquei para o concurso da Caixa Econômica. Quando saiu o resultado do vestibular meu nome estava na 1ª chamada: aprovada.

Iniciei o curso de pedagogia em setembro de 2004, após três meses de greve. No primeiro semestre, cursei a grade fechada, porém decidi substituir a disciplina de Projeto 1 por História da Educação com a professora Iracilda Pimentel, busquei informações sobre o projeto 3 e descobri que a mesma professora ofertava o projeto em gênero e educação, encantei-me com a possibilidade de participar desse projeto e fui conversar com a professora que me matriculou. Foram 3 semestres estudando gênero e ao final, cada aluna apresentou um trabalho final. Na minha pesquisa propus uma

análise das personagens da obra *Vidas Secas* de Graciliano sob a perspectiva de Gênero, em decorrência de nesse período atuar como professora do contrato temporário na Secretaria de Educação do DF (SEE-DF) como professora de Português e de verificar a necessidade de investigar a relação entre gênero e ensino de literatura.

O projeto 3 teve por título “*Um Olhar de Gênero na Literatura Ensinada em Sala de Aula*”.

Em uma das aulas de Literatura Brasileira para o 2º Ano do Ensino Médio eu estava analisando a obra “*O Tronco do Ipê*” de José de Alencar, leitura obrigatória para os alunos inscritos no PAS/ UnB – Programa de Avaliação Seriada, quando me deparei com o seguinte trecho:

(...) “...Alice quis por força trepar em uma goiabeira para colher um cacho de uvas da alta parreira. Houve porém, dessa vez, uma oposição geral à travessura.

– Nanhã , **isto são modos?** Tomara que sinhá saiba – exclamou a Eufrosina.

– **Onde já se viu uma menina trepar em árvores?** No Rio de Janeiro só quem faz isso é menina à-toa! – Observou a Felícia.”¹ (ALENCAR, 2005,p.23)

Foi a partir desse trecho que comecei a refletir sobre a importância de se discutir com os alunos questões de Gênero e mais especificamente nas grandes obras literárias que são exploradas na sala de aula. E desta minha leitura surgiu à proposta de **Analisar sob uma perspectiva de Gênero as personagens “Sinhá Vitória” e “Fabiano”; “Paulo Honório” e “Madalena” sendo um dos objetivos desse trabalho.**

Também tive outras oportunidades de aprendizado com a professora Iracilda Pimentel: na monitoria de História da Educação e no Projeto 5.

A cada disciplina cursada em pedagogia, surpreendi-me com as possibilidades que o curso me apresentou.

Em 2006, já era bancária, trabalhava no Banco de Brasília – BRB, quando fui convocada para a Caixa Econômica Federal. Destaco que o projeto 3 em Gênero e Educação, bem como as disciplinas com foco em diversidade foram fundamentais para eu que fosse selecionada para trabalhar no Programa CAIXA de Diversidade, o qual contribui até julho de 2007, quando a empresa foi reestruturada e foi criada a Gerência

¹ In: *O Tronco do Ipê* (2005, p.23)

Nacional de Responsabilidade Social Empresarial. A partir desse período fui atuar com Responsabilidade Social Empresarial (R.S.E). Atualmente, trabalho no Programa CAIXA ODM que tem o foco em contribuir para que os Oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio sejam alcançados, apoiamos, por meio de investimento social, projetos sociais em comunidades com risco de vulnerabilidade socioambiental, dentre eles, os de empreendedorismo e empoderamento feminino.

O curso de pedagogia me proporcionou o conhecimento para atuar na Responsabilidade Social Empresarial (R.S.E) por meio de disciplinas como gênero e educação, educação ambiental, psicologia da educação, antropologia da educação, filosofia da educação, educando com necessidades educacionais especiais, tópicos em educação especial, educação no campo, educação e movimentos sociais, história da educação, educação hipertextual, políticas públicas de educação, cultura organizacional, administração das organizações educativas, processo de alfabetização, língua materna, projeto 4 – pedagogia empresarial, projeto 2 e história da educação brasileira.

Em 2011, para ampliar meu conhecimento quanto à gestão de pessoas, iniciei uma pós-graduação nesta área. As disciplinas que cursei em pedagogia com foco em gestão, também me ajudaram, pois nas referências bibliográficas da especialização constam indicações lidas em pedagogia.

Quanto à questão de gênero e educação finalizo esse memorial destacando sobre a relevância de cursar disciplinas com esse enfoque, tendo em vista que elas contribuíram para o meu desenvolvimento como mulher, não só intelectualmente, mas como pessoa, educadora e futura pedagoga, por me permitir refletir sobre quem eu sou, que posição ocupo nessa sociedade, além de favorecer a questionamentos sobre como ocorreu, no decorrer da história, a construção do feminino e como essas discussões contribuem para que nos conscientizemos sobre o modo como reforçamos, cotidianamente, os papéis de gênero, assim como reproduzimos o racismo e a homofobia no ambiente escolar e em outras instâncias sociais.

PARTE II

INTRODUÇÃO:

A escola ainda se encontra permeada por muitas dicotomias, uma delas é constituir-se como um espaço que visa contribuir para a formação de sujeitos, cidadãs/ãos críticas/os, autônomas/os e participativas/os e favorecer ao desenvolvimento de diversas competências e habilidades técnicas, num ambiente de tolerância e respeito aos direitos humanos e às diferenças. Entretanto, carrega como característica ser um espaço de construção de conhecimentos institucionalizados e orientados pelo currículo oficial e por uma série de outros instrumentos pedagógicos, no qual impera o controle e que relações de poder são estabelecidas, onde os sujeitos sociais são produzidos para atender determinados objetivos que nem sempre se encontram no âmbito do expresso, do tácito, mas do implícito, de um currículo oculto, e que revelam o modo como os mecanismos de opressão e os jogos de poder se materializam neste espaço.

Sendo assim, o que não está explícito, manifesta-se de diversas formas, por exemplo, os instrumentos de avaliação, no seu modo expresso e numa concepção tradicional, tem a finalidade de habilitar os discentes à aprovação, por outro lado, pode contribuir, não sendo seu objetivo expresso, para o “fracasso escolar” (repetência e consequente evasão).

Porém, o implícito ocorre também de outros modos, como pelo controle sobre os corpos, os gestos, o vestir-se, no âmbito do que foi considerado culturalmente e historicamente validado para cada uma/um dos sujeitos na sociedade.

É importante destacar que apesar dos avanços nas pesquisas em âmbito educacional sobre aspectos relacionados à didática, à escola e sua relação com o poder, à formação de professoras/es, gestão democrática, contribuição de novas tecnologias na educação, educação continuada, e a importância da inclusão de temas transversais no currículo (gênero, sexualidade, etnias, meio ambiente, noções de trânsito, etc) dentre outros estudos, e que vem promovendo uma maior consciência dessas contradições junto aos segmentos que compõem a comunidade escolar (docentes, discentes, gestoras/res, famílias, sociedade) ainda existem muitas permanências estruturais, que dialeticamente só podem ser transformadas por meio da educação, quer pelos agentes

educativos formais, o caso da escola, como não-formais, a exemplo da família, de pequenos grupos organizados e dos próprios movimentos sociais.

A pesquisa aqui apresentada, sob o título **Gênero e Educação: Currículo e Formação de Professoras/es em Escolas Públicas do Distrito Federal**, decorreu, primeiro, da necessidade em resgatar a experiência pessoal vivenciada em sala de aula como aluna e, posteriormente, como professora de português nos ensinos fundamental e médio em escolas da rede pública de Brasília-DF em 2005. Causava-me incômodo como os papéis de gênero eram reproduzidos na escola, seja por desconhecimento dos professores/as e/ou por falta de políticas públicas voltadas para uma abordagem que privilegiasse as questões de gênero nas diversas disciplinas.

Muitos foram os modos de marcar e de construir representações discursivas e interdiscursivas sobre os gêneros no decorrer da vida escolar: brincadeiras sobre meninas feitas por professores, piadas sobre meninos, brinquedos “de meninas” e de “meninos”, vestimentas (saias para meninas e short para meninos), cadernos enfeitados e não enfeitados, desenhos, esportes, disciplinas (PIL – Práticas Integradas do Lar, em que a turma era composta em sua grande parte por meninas, como se o âmbito da casa tivesse de ser destinado exclusivamente a estas), atividades que serviram para reforçar o que era considerado como “apropriado” e como espaço socialmente constituído para cada um desses sujeitos (homens e mulheres). Os que fugissem a essa “generificação dos corpos” sofreriam as devidas sanções e repressões por meio de outro componente: a sexualidade.

O estudo aqui proposto tem a finalidade de despertar a consciência social, partindo do contexto de sala de aula que é o espaço privilegiado para a difusão/legitimação de ideologias, como também, o lugar para transformação de atitudes. Sendo que a (re)produção de visões de mundo também por parte dos professoras/professores contribui para a propagação de preconceitos e para aumentar de forma significativa, por meio das/dos alunas/alunos, as diferenças de gênero.

De igual modo, o tema dessa pesquisa é relevante para fortalecer os sujeitos da pesquisa, e por se constituir como subsídio a estes, principalmente frente aos novos paradigmas pedagógicos, de forma a contribuir para reflexões no âmbito do currículo escolar, a partir de uma perspectiva pós-crítica, e para valorizar a temática gênero tanto no currículo quanto na formação docente.

Esse trabalho de conclusão de curso propõe-se a responder, após a análise do currículo da educação básica do Distrito Federal, especificamente quanto às orientações sobre a temática de gênero, o seguinte problema de pesquisa: como a temática gênero é trabalhada pelas/os professoras/es da educação básica do DF em sala de aula?

O objetivo da pesquisa se constituiu em analisar, primeiramente, o currículo da educação básica do DF, para explicitar as orientações contidas no documento sobre a abordagem da temática gênero e, posteriormente, proceder com uma segunda análise por meio de pesquisa de campo, que se centrará em analisar o conhecimento das/os professoras/es da educação básica (1º ao 5º ano) de escolas públicas do Distrito Federal sobre a temática, a partir das seguintes especificidades: como o tema é explorado nas aulas, quais são as percepções das/os professoras/es sobre gênero e a importância da pesquisa para a formação de professoras/es.

A presente pesquisa também se norteará pelos seguintes objetivos específicos: a) contextualizar a educação das mulheres brasileiras, explicitando o modo como esta educação ocorreu, bem como a formação das/dos professoras/es e o currículo ministrado; b) analisar a temática de gênero correlacionando ao currículo, à formação de professores/as e políticas públicas de educação c) analisar as orientações contidas no currículo da educação básica do DF sobre a abordagem da temática gênero; d) Verificar junto às/aos professoras/es se a temática gênero é explorada nas aulas; e) analisar o conhecimento e as percepções das/os professoras/professores sobre gênero; f) avaliar a importância da pesquisa para a formação de professoras/es.

A partir do explicitado, podem ser consideradas as seguintes hipóteses, que deverão ser respondidas ao final da presente pesquisa: 1) a temática gênero é de fato trabalhada pelos/as professores/as da educação básica a partir das orientações do currículo em sala de aula. 2) As/os professoras/es estão devidamente capacitadas/os sobre a temática. 3) Essas/esses professoras/es tem consciência da importância do tema para a educação.

A elaboração da pesquisa monográfica tem como quadros de referência o enfoque nos estudos de gênero, nas teorias sobre o currículo e formação docente a partir da visão pós-estruturalista, que de acordo com Teixeira & Magnabosco (2010, p.23) a análise tem na linguagem um instrumento “*indispensável*”, pois se permite pensar a produção de “*corpos e saberes, mediada pelas relações de poder*”. Para fundamentar esse quadro prescindi das análises propostas por Louro (2004, 2010), Carvalho (2004),

Scott (1995), Carvalho (2003). Quanto à formação de professores/as e teorias referentes ao currículo, especificamente pós-críticas, destacam-se os estudos de Silva (1995,2004), Louro (2000), Carvalho (2009), Vianna & Unbenhaum (2004) e Stromquist (1996), Teixeira & Magnabosco (2010) e em Análise Crítica do Discurso a abordagem de Fairclough (2001), dentre outras/os.

A proposta metodológica foi dividida em duas partes, a primeira com foco no currículo e a segunda voltada para a pesquisa de campo com professoras/es de escolas da rede pública de Brasília e do Distrito Federal.

A pesquisa se orientou pelo enfoque qualitativo, utilizando-se da Análise Crítica do Discurso como metodologia de análise do Currículo do DF (séries/anos iniciais).

A análise do currículo do DF foi dividida em quatro partes: 1) o discurso de apresentação do Secretário de Educação; 2) a análise do texto introdutório do Eixo Letramento e Diversidade com enfoque para gênero; 3) as ocorrências do termo “gênero” no currículo e 4) o emprego de gênero na linguagem do documento.

A pesquisa de campo centrou-se na análise das falas das/os pesquisadas/os, professoras/es de escolas pública do DF. As escolas públicas foram escolhidas por amostragem, sendo que a referida amostra teve por foco o ensino fundamental (séries iniciais). Aderiram a pesquisa docentes de 2 escolas pertencentes a Ceilândia e Brasília, sendo respectivamente caracterizadas como Escola Classe e Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC).

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi o questionário, no qual constaram questões que permitiram avaliar as questões levantadas nos objetivos específicos e nas hipóteses.

Os dados coletados foram analisados qualitativa e quantitativamente, de acordo com a natureza das respostas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue aos sujeitos da pesquisa para autorização e manifestação de interesse. No presente termo constam os objetivos, justificativa e metodologia empregada na pesquisa e informações relacionadas à ética, sigilo dos dados coletados e procedimentos em caso de desistência de participação na pesquisa, cuja adesão é voluntária.

Observe que o presente Trabalho Final de Curso encontra-se escrito na 1ª pessoa do singular, como uma forma de assumir minha postura como pesquisadora e para romper com o paradigma positivista que defende a isenção do pesquisador (no

masculino). Desse modo, compartilho das abordagens de Hilton Japiassu sobre o Mito da Neutralidade Científica (1975) que questiona esse paradigma, bem como as posições de sujeitos construídos no positivismo e racionalismo.

Outro aspecto que destaquei refere-se à linguagem, tomo como referência a língua portuguesa, sendo que nos estudos feministas uma das críticas relaciona-se a esta ser marcada por produções discursivas no masculino, como se as mulheres estivessem contidas neste gênero, e que, na realidade, representa as relações de poder chanceladas sob o julgo de uma cultura patriarcal.

Sendo assim, optei por inverter a ordem na escrita, marcando as mulheres no discurso e colocando-as na primeira posição (as/os), para romper com práticas linguísticas arraigadas, onde estas foram postas em posição secundária, por isso, e considerando que os discursos são produzidos por mulheres e homens, assim como as práticas sociais e históricas, utilizei o seguinte símbolo / como forma de evidenciá-las/os cada uma/um em suas especificidades.

CAPÍTULO I

GÊNERO E EDUCAÇÃO

Construções e representações na educação das mulheres no Brasil

Revisitando a historiografia voltada à educação das mulheres, principalmente no âmbito do Brasil, pode observar que tanto as mulheres quanto os homens foram sendo construídos e moldados por muitos processos, porém a interação entre o social, a cultura e a educação vão contribuir de forma mais contundente para escrita de suas próprias histórias, marcadas por divergências e similitudes, por equívocos e, principalmente, por relações de poder.

É importante avaliar que ao longo dos séculos as mulheres não tiveram voz e segundo Michelle Perrot (2007, p. 16) a história criada dentro de uma cultura patriarcal as silenciou, ao serem mantidas no âmbito do privado, espaço de não interesse, e também de invisibilidade, sob essa perspectiva as especificidades sobre as mulheres não aparecem nos relatos históricos tradicionais construídos a partir de pressupostos positivistas. É a partir da chamada História das Mentalidades que as especificidades relacionadas às mulheres e outros sujeitos tornam-se objeto de estudo da história. (MATOS, 2009, p. 63). O desenvolvimento da história das mulheres contribuirá para os estudos de gênero que se desenvolverão a partir da década de 1980.

No contexto brasileiro, principalmente o da educação, objeto dessa pesquisa, destaco que durante o período colonial a “instrução era somente destinada aos homens. As mulheres só tinham acesso a alguma forma de conhecimento quando iam para o convento. A instrução ofertada era mínima e ministrada pelos jesuítas, sendo que a ideologia disseminada objetivava reproduzir a submissão das mulheres por meio dos valores cristãos.

A partir do século XIX a sociedade brasileira sofreu o impacto das transformações ocorridas na Europa, tais como, a consolidação do capitalismo e da burguesia, a Revolução Industrial, a própria urbanização que produzem outras possibilidades no âmbito da convivência e uma reorganização do espaço familiar. É nesse contexto que o papel da mulher também adquire outras atribuições dentro da chamada “família burguesa” e que de acordo com Maria Ângela D’Incao (apud. PRIORE, 2010, p.223):

“agora marcada pela valorização da intimidade e da maternidade. Um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido.” A demanda urgente por educação da mulher decorre dessas mudanças.

O século XVIII marcou a separação entre vida privada (domínio familiar e doméstico) e pública (meios de produção e seus espaços). A mulher assume o papel de responsável pela educação dos filhos, intimidade familiar e conjugal.

No Brasil, com a chegada da Corte portuguesa em 1808, costumes foram modificados, as mulheres, mais especificamente as de famílias mais abastadas, até aquele período, não tinham acesso à escola, e poucas recebiam uma educação básica mesmo em casa, a não ser por meio dos conventos.

Segundo Jinzenji (2010: 73) a vinda da família real trouxe a necessidade de instrução que possibilitasse à mulher transitar nos mais diversos ambientes da corte com hábitos considerados refinados.

Em 1827, foi aprovada a Lei sobre a instrução pública nacional do império que estabeleceu a criação de escolas baseadas no método mútuo ou lancasteriano², e pela primeira vez meninas obtiveram a permissão para estudar, sendo que o ensino destas deveria ser ministrado por professoras.

O currículo foi diferenciado, a fim de delimitar os espaços que deveriam ser ocupados para mulheres e homens. O ensino das meninas baseou-se num currículo que incluía leitura, escrita e o aprendizado das quatro operações básicas, bem como o ensino da doutrina cristã e o preparo para ser mãe e esposa, com bordado e costura. O espaço da casa era o destino dessas moças que deveriam ser preparadas para ocupar esse lugar.

Por meio da instrução, os valores e formas de comportamento da Corte são difundidos e para que isso ocorresse era necessário escolarizar as mulheres, tornando-as “educáveis”. Dessa forma, a educação feminina a princípio, teve um fim político-ideológico.

Guacira Lopes Louro (apud. PRIORE, 2010, p.449) ressalta que no Brasil, assim como em outras sociedades, a educação era restrita aos homens. Posteriormente, com a expulsão dos jesuítas, os homens também se ocuparam do magistério, entretanto, com a educação das meninas, tornou-se necessária à formação de professoras, que seriam

² O ensino ocorria pelo agrupamento de um grande número de alunos, separados por níveis de agrupamento.

caracterizadas como as “senhoras honestas”. Dessa forma, para ofertar formação às futuras professoras foi criada em 1835 a primeira Escola Normal brasileira em Niterói no Rio de Janeiro, essas escolas foram abertas para ambos os sexos, com a separação entre classes para mulheres e homens.

Para a formação das professoras, foi construído um conjunto de requisitos que deveriam ser observados e que mesclavam conceitos científicos com valores cristãos e identidades moralmente constituídas, como ser recatada, submissa, “honesta” e que sob a influência dessas representações foram integradas, no currículo do curso normal, disciplinas de psicologia, puericultura e higiene escolar com foco de instruir para o cuidado, tanto na escola quanto no lar.

A formação dessas professoras e das mulheres assumiu um compromisso com a educação dos corpos e com sua própria conformação (autodisciplinamento dos sujeitos sobre si mesmos), dentro de um processo histórico-cultural e social. Essa pedagogia da sexualidade foi construída e validada pelos diversas instâncias sociais como a escola, família, igreja, medicina e direito.

Outros aspectos a serem destacados sobre a formação das professoras relacionam-se às ideias de “corpo puro e higienizado”, bem como de “vocação do magistério”. Para Bernardina Santos Araújo de Sousa (2008, p. 3), em decorrência da influência das correntes científicas do final do século XIX, a presença dos médicos higienistas, reconceituando novas práticas e entendimentos à saúde pública, vem contribuir para ratificar os discursos de caráter moralizante sobre as mulheres. Associa-se à ideia do corpo puro o sentimento do corpo higienizado como a própria imagem da “Virgem sem mácula”, sem “pecado” em contraposição à imagem da “Eva”, “impura”, “desobediente”.

De acordo com Sousa (2008, p.3) em consonância com estas concepções, somou-se a ideia da vocação como sacerdócio, que é ressignificado com o objetivo de confundir o trabalho da professora como “missão” (ato de professar que passa a ser historicamente recuperado). *“Para justificar esta função como preponderantemente feminina, promoveu-se a fusão entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas”*. Segundo HYPOLITO (apud. SOUSA, p.6) a naturalização do magistério, como vocação da mulher foi o mecanismo utilizado para que as mulheres escolhessem profissões menos valorizadas socialmente acreditando ser sua vocação:

(...) Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões, tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação. SOUSA (apud. HYPOLITO, 1997, p. 21).

França & Cesar (2007, p. 9) relatam que o fim do século XIX foi marcado por manifestações femininas no campo político e ideológico originados nos centros das oligarquias. Nesse contexto, era relevante reafirmar os papéis destinados a cada uma/um que caracterizava os homens como agressivos, fortes e independentes e as mulheres marcadas pela docilidade, sensibilidade e fragilidade. Segundo Souza (2008, apud. Louro, 1986, p.29) essa construção dos papéis define os espaços das mulheres e homens na sociedade, tornando-os naturais, a partir de um discurso científico que objetivava validar essas características como naturais, como se estivessem na essência de cada uma/um, determinadas biologicamente:

“Por esta ideologização de papéis também seria consequência natural que ao homem fossem atribuídas às funções decisivas e públicas da organização social e à mulher as tarefas menores e interiorizadas. Ainda como corolário, destas imagens, os homens estariam mais destinados às atividades científicas, e as mulheres às artísticas; isto numa sociedade em que as primeiras são mais valorizadas.” (SOUZA apud. LOURO, 1986, p. 29).

Nessa perspectiva de constituição de papéis socialmente estabelecidos para mulheres e homens, o magistério, estaria relacionado ao “cuidar”, característica adotada como feminina. Sendo o objetivo inicial do magistério a formação dos professores e professoras para ministrar aulas a meninas e meninos, e de modo especial para que, por meio da educação, as meninas assumissem a maternidade e o casamento, este que irá se transformar, paralelamente, em instrumento para que as mulheres tivessem acesso ao mercado de trabalho, pois ser professora era a profissão aceitável à mulher perante a sociedade brasileira.

Guacira Lopes Louro (apud PRIORE, 2010, p.449), destaca que o aumento quantitativo de mulheres no curso normal culminou na “feminização do magistério”, ou seja, o magistério foi tornando-se uma profissão eminentemente feminina com reflexos na atualidade, em que os cursos de formação de pedagogia ainda são frequentados predominantemente por mulheres (OLIVEIRA, 2008, p.1).

De acordo com Louro (2000, p.32) as professoras brasileiras foram representadas como as “solteironas” que renunciavam a si para entregar-se ao ensino de

alunas/os (maternagem), essa mesma pesquisadora observa que essa representação ligue-se, de modo estrito ao poder, bem como reflete uma tentativa de reforçar a ideologia de doação para desprofissionalizar a atividade docente, conforme citado a seguir:

“Essa representação de professora solteirona é, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, serve para reforçar o caráter de doação e para desprofissionalizar a atividade. A boa professora estaria muito pouco preocupada com o seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Estes constituir-se-iam na sua família, a sua escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma, esta mulher deixa de viver a sua própria vida e vive através dos seus alunos e alunas; ela esquece-se de si.” (LOURO, 1997b, p.466, apud. LOURO, 2000, p.32).

Outro aspecto a ser observado, reside no fato de o ensino não ser obrigatório às meninas e mulheres, de um modo geral. Como fatores que contribuíram para a menor presença feminina nas escolas no final do século XIX, de acordo com Jinzenji (2008, p.23), havia a resistência das famílias, por questões morais, além da necessidade de força de trabalho das filhas, assim como, o acesso tardio à escola com conteúdos diferenciados. Somente a partir do decreto imperial de 1881 as mulheres tiveram acesso ao ensino superior no país.

Segundo Alves & Beltrão (2009, p.130), na última década do século XIX a expansão da oferta de vagas, contribuiu para o aumento na taxa de alfabetização, com reflexos durante o período da República Velha (1889-1930). No entanto, paradoxalmente, esse período também foi marcado por altas taxas de analfabetismo, principalmente entre as mulheres negras, após a abolição da escravidão, o que revela as condições desiguais de acesso à educação para essas mulheres. Essa população seria novamente marginalizada nas cidades a partir da chegada das/dos imigrantes. (LOURO, apud. PRIORE, 2010, p. 445)

Guacira Lopes Louro (op.cit, p. 445) também destaca que para a população de origem africana a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. “*A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência*”. Mesmo com a abolição da escravidão em 1888, poucas foram as escolas que aceitaram crianças negras e estas eram por iniciativas de caráter excepcional ou de cunho filantrópico, do mesmo modo, algo semelhante ocorria com as/os descendentes indígenas.

Ainda no final do século XIX e início do século XX, a falta de investimentos na educação brasileira reside no modelo econômico baseado na estrutura escravocrata. A

escola volta-se para a formação de profissionais liberais, no caso dos homens, e para a preparação de professoras primárias e donas-de-casa, no caso das mulheres (ALVES & BELTRÃO, 2009, p.130).

Algumas mulheres, as mais abastadas, acompanham as ideias feministas advindas da Europa, principalmente, as reivindicações pelo direito de voto às mulheres e pelo direito de educação e fogem ao modelo descrito. Dentre várias mulheres, destaco Nísia Floresta, que dentre suas reivindicações pelos direitos das mulheres, fundou uma escola para meninas, cuja concepção de educação confrontava a preparação para a maternidade e casamento (TELES, 1999, p.30)

Apesar de avanços quanto à participação política por meio do exercício do voto contemplado às mulheres, sem restrições, somente na Constituição de 1934, sob o aspecto educacional e de outros direitos sociais, a discriminação sofrida por estas ainda era permanente e concretizava-se num modelo de educação sexista, como exemplo, cito a Reforma Capanema, iniciada em 1942, em que foram incluídas no currículo do curso primário supletivo disciplinas de economia doméstica e puericultura, ofertadas somente para as mulheres, essa política de diferenciação curricular reforçou o caráter conservador e religioso de manter as mulheres no espaço doméstico, muito embora desde o início do processo de industrialização as mulheres, além do âmbito escolar, também compartilhavam em condição desigual com os homens o universo de mão de obra das fábricas, sendo exploradas e recebendo baixos salários.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB –, publicada em 1961, ao garantir a equivalência de todos os cursos de grau médio, possibilitou as/aos estudantes que cursavam o magistério disputar vagas nos vestibulares, o que favoreceu a entrada na graduação dessas/es estudantes. (BELTRÃO & TEIXEIRA, 2005, p. 25)

O ensino ofertado no período da ditadura militar, após 1964, baseou-se na tecnocracia, cuja concepção pedagógica era autoritária. Segundo Louro (apud. PRIORE, 2010, p. 472) há uma burocratização das atividades escolares, a docência é profissionalizada, adquirindo características que prezavam pelo controle, técnica, produtividade e eficiência. A representação da professora antes considerada a “mãe espiritual”, assume o caráter de profissional do ensino. Louro (apud. PRIORE, 2010, p. 473) também destaca que essa noção de profissionalização, apesar de se orientar pelos objetivos e contexto autoritário da ditadura militar, teve sua importância não somente para diversas categorias, mas para as professoras, “*o reconhecimento como profissional*

também se constituía numa forma das mulheres professoras lutarem por salários iguais aos dos homens e por condições de trabalho adequadas”. (LOURO, apud. PRIORE, 2010, p. 473).

O processo de expansão do ensino brasileiro ocorre após o período de redemocratização do país. A Constituição de 1988, no artigo 5º, reconhece pela primeira vez que homens e mulheres são iguais em direitos e deveres e no parágrafo XLI do mesmo artigo especifica que a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais. Apesar desse reconhecimento jurídico, reflexões sobre questões relacionadas a “gênero” (conceito que surgirá com os estudos feministas), no âmbito do processo pedagógico, emergirão no cenário nacional, entre os anos 90 e ganharão força mais especificamente no século XXI.

O que significa “Gênero”?

A partir do contexto apresentado, explicitarei o modo como a educação ofertada às mulheres no Brasil foi marcada por questões de desigualdade, em que se encontram implicadas relações de poder. Entretanto, o objetivo até aqui não é de apresentar as mulheres como oprimidas, segundo Louro (2010,apud PRIORE, p.479) estas também resistiram e subverteram comportamentos.

Para compreensão dessas questões no campo educacional, considero relevante trazer para a discussão o conceito de “gênero”, como este se constituiu e como se encontra diretamente relacionado à educação, por meio dos seus processos.

O contexto do século XX será marcado pelos diferentes momentos dos movimentos feministas. A partir da década de 1960, especificamente, outros movimentos sociais e culturais emergem somados a esse (étnico-raciais, de gays e lésbicos, ecológicos) e contribuem para que novas forças políticas sejam consolidadas em vários países, bem como contribuem para modificar a noção de lugar e constituição de novas identidades (HALL, 2003).

Para Teresa de Lauretis (1986, p.2, apud, LOURO, 2000, p.19) o feminismo assumiu um importante papel em novo modo de se pensar o conhecimento, redefinindo o político com transformações em seu sentido e propondo uma nova compreensão das relações sob os aspectos sociais, subjetivos e entre os sujeitos e as instituições. O modo

como nos constituímos sujeitos de “gênero” ocorre no âmbito político e social transcendendo o espaço do privado.

O conceito de “gênero” (*gender*) surgirá para se distinguir de “sexo” (*sex*) relacionado aos aspectos biológicos.

Desse modo, “gênero” é considerado como categoria relacional, construída social e historicamente sobre características biológicas. Destaco as observações de Louro (2004, p.22) sobre esse conceito referindo-o ao modo como às características sexuais são “*trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico.*” Isso significa dizer que a análise das desigualdades percebidas entre mulheres e homens não se originam nas diferenças biológicas, mas devem ser compreendidas, a partir dos modos de representação, e dos arranjos tanto históricos como sociais.

Recorro à historiadora inglesa Joan Scott (1990, p.14) à qual constrói uma definição de gênero dizendo ser este um “*elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos*”.

Esse conceito nos permite analisar o modo como são constituídas as relações de poder na sociedade, seja por meio das representações, imagens e sentidos, o que pode ser observado nos diversos espaços, por meio dos símbolos, conceitos normativos, na política, nas instituições sociais, como também, nas identidades subjetivas.

Todos esses elementos expressam construções a cerca dos modelos de ser feminino e masculino. Sendo “*modos de dar significado às relações de poder*” (SCOTT, 1990, p.14) e de tentar justificar por meio do discurso biológico, histórico, religioso, político, normativo, subjetivo e educacional a supremacia do masculino em relação ao feminino, a opressão sofrida pela mulher em diversos campos sociais, a naturalização do que é apropriado para mulheres e homens, o que é da esfera de uma/um e de outra/outro, o acesso de uma/um a determinado saber e de outra/outro, neste caso a não poder saber. Como afirma Joan Scott (apud. CARVALHO, 2004, p.3) esse conceito:

“Articula a exploração e a opressão vivenciada pelas mulheres às dinâmicas do contexto familiar, do trabalho, da política e da construção dos saberes. Apontando para o peso das relações de gênero na reprodução das desigualdades, nas estruturas do pensar, do fazer e do sentir”.

Teixeira & Magnabosco (2010, p. 25) consideram a categoria gênero um instrumento político que auxilia na compreensão das produções discursivas em sala de aula.

Partindo da compreensão desse conceito, destaco que no contexto brasileiro, os estudos de gênero começaram a se desenvolver a partir de 1990. Atualmente já é possível observar alguns avanços quanto às discussões voltadas para as questões que essa categoria de análise abarca. No campo educacional observo que políticas tem se desenvolvido decorrentes de pesquisas acadêmicas e da criação de núcleos em universidades, assim como por meio da pressão dos movimentos de mulheres, organizações internacionais, a exemplo da ONU e das organizações do terceiro setor.

Sendo assim, avalio a relevância de apresentar algumas dessas políticas públicas relacionadas a gênero e educação.

Onde estão as políticas públicas?

A adoção de medidas baseadas no neoliberalismo marca o cenário brasileiro nos anos 90 com reflexos sobre a educação. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei n. 9.394/1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN ocorrem nesse contexto (PATRÍCIO, sd, p.4). Para Stromquist (1996, p.28) as políticas públicas intencionam a solução de problemas identificados, a partir de demandas sociais, e se materializam nas tomadas de decisão que em geral não são neutras, mas expressam intencionalidades, ideologias e relações de poder.

Vera Peroni (2003), de modo resumido, apresenta a orientação das políticas para a educação básica nesse período:

“a qualidade, antes ligada à gestão democrática ou à formação para a cidadania, passa a ser enfaticamente associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem um forte direcionamento de recursos para a recuperação dos salários”. (PERONI,apud.VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p.83)

Paralelamente a esse contexto, começam a se desenvolver pesquisas em âmbito acadêmico. Vianna e Unbehaum (2004, p.78), analisam que desse período decorrem avanços relacionados a reivindicações contra a discriminação da mulher, porém a produção do conhecimento sobre gênero nas políticas públicas de educação são ainda escassas.

Para uma reflexão sobre políticas educacionais, faço menção às análises desenvolvidas por Vianna e Unbehaum (2004) quanto à abordagem de gênero no âmbito escolar, e tratamento das questões de gênero na LDB (Lei n. 9.394/1996), no

Plano Nacional de Educação (PNE) e nos PCN, bem como, das pesquisas desenvolvidas por Stromquist (2003) sobre políticas públicas de gênero na educação, não sendo o objetivo desta pesquisa aprofundar na análise nesses documentos, mas explicitá-los frente às políticas públicas educacionais e de gênero tendo como contexto a década de 90.

Especificamente, sobre esse período, Vianna e Unbehaum (2004) argumentam que a inserção das questões com foco em gênero no ambiente escolar, encontrou dificuldades voltadas à formação docente, como também para trazer os significados de gênero presentes na desigualdade para a reflexão, além da reduzida presença dessas questões na pauta das políticas públicas educacionais:

“Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional”. (VIANNA & UNBEHAUM, 2004, p.79)

Essas pesquisadoras efetuam a análise, no espaço de formulação das políticas públicas em educação no Brasil, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996, do Plano Nacional da Educação – PNE/2001-2010 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/1997, todos permeados pelo enfoque político-econômico neoliberal (com predomínio de ajustes econômicos). Observam-se contraditoriamente nas políticas públicas uma mescla entre características econômicas neoliberais, como também orientações pela defesa de conquistas e direitos sociais, obtidos na Constituição de 1988, esses aspectos visam manter ou suprimir as desigualdades de gênero nas organizações educativas (VIANNA & UNBEHAUM, 2004, p.83).

Ainda de acordo com Vianna e Unbehaum (2004, p.89) as análises empreendidas sobre a inserção de gênero na LDB/1996, PCN/1997 e no PNE/2001, revelam que, naquele contexto e nesses documentos, essas questões são tratadas de modo velado, sendo a linguagem marcada no masculino de modo genérico. Quanto aos direitos (LDB), as pesquisadoras abordam que as relações de gênero podem estar subentendidas, e num outro aspecto a referência a gênero aparece em tópicos (PCN - o que considera um avanço frente ao contexto), porém, desaparece da apresentação geral do documento.

Para melhor compreensão desses aspectos levantados por Vianna e Unbehaum auxilio-me das abordagens desenvolvidas pela pesquisadora Nelly Stromquist (1996, p.32), a qual compreende que as políticas públicas de gênero podem ser divididas em três tipos, segundo o alcance e objetivos: de **enfoque genérico**, que se direciona contra a discriminação, sendo extensiva a todas as áreas; **as específicas para a educação**, cuja referência às mulheres ocorre somente por estas estarem implicadas nas políticas; **as políticas especificamente voltadas à educação das mulheres**³. As políticas genéricas assumem um caráter coercitivo. As políticas específicas tanto à educação como específicas às mulheres “*podem ser de coerção, de apoio ou construtivas*”.

É importante observar que nesses documentos comentados não houve a orientação quanto à formação de professoras/es sob o viés de gênero.

A partir do ano 2000, destaco como marcos no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para gênero, em âmbito institucional, a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), com estímulo a projetos e programas desenvolvidos por meio da articulação com empresas, universidades, ONGs, organismos internacionais e com outros ministérios, a exemplo do Ministério da Educação (MEC).

A criação da SECADI - Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e Inclusão, que no âmbito do MEC tem desenvolvido projetos e programas diversos, como os voltados para gênero e diversidade na formação de professores e orientação para a inclusão da referida temática nos editais do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Outras políticas em âmbito mundial tem forçado a incorporação da questão de gênero nas agendas governamentais, como o enfoque em atingir as metas definidas para os Oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), instituídos pela ONU em 2000, dentre os quais três⁴ se relacionam diretamente a essa questão, fortalecendo a

³ Grifos meus.

⁴ Nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) há o reconhecimento das questões de gênero de modo direto em três dos 8 objetivos, porém também há a preocupação relacionada a educação das mulheres no ODM 2 (atingir o ensino básico universal) . ODM 3 - Promover a igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres ; ODM 4 - Reduzir a mortalidade na infância; ODM 5 – Melhorar a saúde materna. Para conhecer os ODM acesse: <http://www.pnud.org.br/odm>



perspectiva do gênero e sua relação com a educação. Mais recentemente a Organização das Nações Unidas criou o escritório ONU Mulheres com foco na igualdade de gênero e empoderamento feminino.

Quanto à formação docente, a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com proposta voltada para educação à distância e da parceria com secretarias de educação dos estados, municípios e do DF, possibilitou às/aos professoras/res a oferta de cursos em nível de especialização e extensão, com foco na educação continuada, sobre Gênero e Diversidade na Escola e para as/os gestoras/es das escolas em Políticas Públicas.

A realização das Conferências de Políticas para as Mulheres e a elaboração dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (I e II) trazem a importância de uma educação para a igualdade e equidade de gênero com a apresentação de ações com vistas à discussão, realização de campanhas e projetos e formação de agentes multiplicadoras/res, o qual acrescenta a demanda por formação de gestoras/es, professoras/es e alunas/os e de um currículo em ação que permita que o ensino ocorra por meio de uma educação não sexista e não discriminatória.

Observo que é cada vez mais crescente a criação de núcleos de pesquisa nas universidades, o que pode contribuir para a formulação das políticas públicas em gênero e educação, esses núcleos tem desenvolvido projetos em nível de graduação e pós-graduação sobre a referida temática, como exemplo, cito: PAGU(Unicamp), NEPEM (UnB), GERAJU (Faculdade de Educação-UnB), Gema (UFPE), Margens (UFSC), NEMGE (USP), NPGD (UFPB), NEIREGAM (UFAM), dentre outros.

A proposta do novo Plano Nacional de Educação para o período de 2011 a 2020, se aprovada sem alterações, contemplará à questão de gênero ao abordar como uma das estratégias da meta 3: Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

No documento, observa-se a intenção de reconhecer a identidade de gênero na prevenção do preconceito e discriminação sofrida por mulheres, considerando sua identidade e especificidades, como a violência física ou psicológica o que favorece a evasão escolar.

Esse cenário, reconhecido na proposta do Plano Nacional de Educação, corrobora com o relatório *‘Gender Discrimination in Education: The violation of rights*

of women and girls'⁵, publicado em fevereiro de 2012 e elaborado pela Campanha Mundial pela Educação (CME) que apresenta dados levantados em âmbito mundial sobre a discriminação de gênero na escola.

O documento foi apresentado ao Comitê sobre a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres (CEDAW) e teve o propósito de revelar que o acesso à educação de mulheres e homens tem ocorrido de modo desigual. Além disso, o relatório destaca que os gêneros não tem as mesmas oportunidades, quanto à questão de acesso nas escolas, tendo em vista que o tempo de permanência das mulheres é menor comparado aos homens, seja por aspectos relacionados à gravidez precoce, à violência (assédio sexual), em casa e na escola, como ao fato de não frequentarem o ambiente escolar por questões culturais que revelam a herança do modelo patriarcal. Sob o viés pedagógico estereótipos de gênero são reproduzidos na sala de aula. O relatório destaca ainda a importância da formação de professores, bem como da revisão do currículo para que essas questões sejam superadas.

Desse modo e a partir do exposto é que pretendo levantar a relevância da formação docente a partir da perspectiva de gênero como uma forma de contribuir para a transformação dessas realidades.

Reflexões sobre a prática docente e a importância da formação de professoras/es sob o viés de gênero

O aparecimento da escola e do sistema escolar para Carlos Rodrigues Brandão⁶ (2003), contribuem para tornar a educação institucionalizada, cujo enfoque volta-se para orientações que objetivam controlar o desenvolvimento humano.

No sistema educacional em geral são produzidos múltiplos discursos onde os sujeitos podem acessá-los e no qual as instituições os utilizam para o exercício do poder (FOUCAULT, 2003, p.44).

A sala de aula por sua vez, também é o lugar privilegiado para legitimação e naturalização de preconceitos relacionados a gênero, sexualidade, raça e etnia, por meio

⁵ Tradução para *Discriminação de Gênero na Educação: Violação dos direitos das mulheres e meninas. (Grifos meus)*

⁶ BRANDÃO, Carlos R. O que é educação?

das brincadeiras, gestos, palavras, orientações, conteúdos, disciplinas e materiais, do mesmo modo, é o espaço para que identidades sejam construídas.

Essas instâncias inicialmente foram responsáveis pela difusão de sistemas de representação, além de espaços para o exercício do poder sobre os corpos de alunas/os, professoras/es, por meio da manipulação, controle e fabricação de comportamentos. Por outro lado, esses espaços encerram, numa relação dialética, o lugar de/e para o conhecimento, reflexão, discussão e desconstrução dessas questões.

Dessa forma, defendo a importância da formação de professoras/res sob a perspectiva de gênero (categoria objeto dessa análise aqui proposta), como forma de combater no espaço escolar, nas práticas pedagógicas e interações, preconceitos e discriminações. É importante que instrumentos para a reflexão e crítica sejam fornecidos e que ações sejam implementadas no sentido de fornecer as bases para que posturas arraigadas e construídas socialmente sejam modificadas tanto pelas/os docentes quanto por alunas/os.

O discurso das/dos docentes é considerado um referencial, como também, um instrumento no qual estas práticas discursivas são significadas, reproduzidas, disseminadas e tornadas naturais. Guacira Lopes Louro (2004, p. 64) chama a atenção para o modo como a linguagem é utilizada para reproduzir preconceitos relacionados a gênero, racismo e etnocentrismo, mas destaco que as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula contribuem para que nessas interações entre professoras/res e alunas/os sejam evidenciados o sexismo e que por meio da linguagem são instituídos e transmitidos.

Descrevo, como exemplo, o discurso engendrado das/dos professoras/res que relacionam os cadernos “enfeitados” e “organizados” como pertencendo às meninas. Essa representação tem como pano de fundo, as identidades e papéis de gênero definidos para cada um dos sexos. Socialmente se construiu que as mulheres desde pequenas devem assumir determinados papéis, a educação feminina como apresentei anteriormente, tinha por finalidade educar para ocupar o espaço do privado (da casa), que por analogia deveria ser organizado e enfeitado (o que justificaria a aprendizagem de bordado, de artes e prendas domésticas). Essas visões, ainda são *pregnantes*⁷ em nossa sociedade e povoam o universo de muitas/os professoras/res, seja no modelo

⁷ Segundo LOPES (1989, P.30-31) o termo “*pregnância*” foi tomado de empréstimo de Merleau-Ponty que escolhe *pregnância*, “para exprimir tudo aquilo que, não sendo visível nos permite ver, não sendo pensado nos dá a pensar através de um outro pensamento”.

mental quanto em seu cotidiano, em suas relações, sendo reproduzidas no ensino de alunas/os. De acordo com Marília Pinto de Carvalho (1996, p.79) na prática cotidiana das professoras, especificamente, se evidenciam “*referências à maternagem, ao trabalho doméstico e às relações familiares*”.

Em razão de padrões de comportamento histórico-culturais diferentes entre mulheres e homens, a própria educação das crianças ocorre distintamente. Os meninos são incentivados a brincar com carrinho, bola e espada de plástico, a optar por determinadas tipos de roupas, cores, nas brincadeiras relacionadas às profissões que são reforçadas as que se relacionam ao ideário público (médico, engenheiro, policial, administrador, advogado) e nos esportes, durante muito tempo, o futebol era uma modalidade destinada aos meninos. Todos esses modos de representação constituem a imagem do “ser homem” e reforçam diferenças e produzem identidades e papéis sexistas, que se orientam para a agressividade e violência.

Em relação às meninas, as brincadeiras, como “casinha”, brincar com “bonecas” e “escola” estão associadas ao trabalho da casa, à maternidade e ao cuidar. Assim, de forma sutil, a educação contribui para que sejam reforçadas certas identidades de gênero sobre a mulher, de que esta deve ser carinhosa, frágil, dócil, meiga, fiel, mãe, dona de casa.

Observo que as considerações aqui apresentadas não tem por objeto criticar as mulheres por serem carinhosas, ou meigas ou por exercer a atividade no âmbito doméstico como donas de casa, a questão que se coloca é quanto à produção dessas identidades ou a tendência de se destinar determinados espaços, com a intenção de homogeneizar padrões de comportamento, tornando essas características naturais e estabelecendo hierarquizações entre os gêneros.

Destaco que as diferenças construídas, desde a infância, acabam por fortalecer a noção discriminatória de divisão do trabalho na vida adulta. Para muitas sociedades e considerando as diferenças regionais, as mulheres ainda são consideradas como as únicas responsáveis pelas atividades domésticas, como pela limpeza da casa, do preparo dos alimentos e pelo cuidado com as/os filhas/os. É fácil perceber que essas tarefas desenvolvidas no espaço privado são invisíveis política e economicamente, e portanto, desvalorizadas. No espaço escolar, essas questões devem ser trazidas para a discussão, como elemento importante para que alunas/os tenham consciência sobre o compartilhamento das tarefas.

Retomo as teorizações de Stuart Hall⁸ (apud. SILVA, 2004) sobre a chamada “crise de identidades” para refletir que mulheres e homens tem se alternado nos papéis instituídos, antes, considerados fixos e imutáveis. Mudanças em nível global, tem favorecido para que novas configurações sobre as relações de trabalho, de família, de relacionamentos e políticas modifiquem as culturas, com o surgimento de outras formas de representações sociais, atitudes e mentalidades, que aos poucos, vão sendo transformadas e cujos discursos são reelaborados.

Outras questões também surgem quanto à importância de uma educação e formação docente com foco para gênero, a exemplo da violência doméstica, que no discurso de muitos agressores, justifica-se a partir de uma visão de superioridade dos homens em relação às mulheres (usando da força física), bem como da ideia de propriedade. Segundo Lia Zanotta Machado (2010, p.59) a violência, para os homens, é disciplinar e corretiva. Destaco que também a dupla jornada (atividades no trabalho e depois em casa), o assédio sexual (no trabalho produtivo e por outras pessoas no cotidiano) e a exploração sexual de crianças e adolescentes são questões que podem ser discutidas em sala de aula sob o viés de gênero.

Esses modelos foram construídos ao longo dos tempos e se encontram ainda consolidados nas mais diversas culturas, principalmente nas que se originaram a partir de modelos patriarcais, o que ainda pode ser observado nas práticas sociais e discursivas de professoras/professores, sendo produzidos e reproduzidos constantemente.

Entretanto, professoras/res fazem parte de um sistema educacional amplo e que por sua vez legitima os conhecimentos a serem produzidos na escola por meio de conteúdos, avaliações e materiais didáticos. O espaço da escola e da sala de aula juntamente com atrizes/atores sociais e do processo pedagógico se encontram sob a égide de um mecanismo de controle institucional que define as diretrizes do que será ensinado, como e para quem ensinar, através do currículo.

Desse modo, proponho uma reflexão sobre este, o que vem a ser e como se constitui nas práticas pedagógicas, bem como destaco a relevância que o

⁸ A chamada crise de identidade é parte de um processo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma estabilidade no mundo social. (HALL, 2003, p.7-22)

desenvolvimento das teorias pós-críticas tem contribuído para discussões voltadas à inclusão da temática de gênero no currículo.

Uma breve reflexão sobre o currículo e suas teorias

Como já explicitarei anteriormente, a educação assume um dos papéis na produção e reprodução sociocultural. Para Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2004, p.47), a educação contribui para a socialização e apresenta duas importantes dimensões: uma social, relacionada ao modo de transmissão da herança cultural apoiada pelo trabalho das instituições; e a individual caracterizada pela formação de visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. Essa pesquisadora destaca que a dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações de poder (CARVALHO, 2004,p.47).

Desse modo, conforme aponta Carvalho (2004, p.49) é a partir do processo de escolarização do conhecimento iniciado no século XIX, que as escolas passam a ser responsáveis por reproduzir a cultura letrada (hegemônica), por transmitir valores e de qualificar para o trabalho. De acordo com Silva (2004, p.32) a educação e a escola, numa visão marxista, teriam o papel de reproduzir os padrões da sociedade capitalista por meio dos conteúdos escolares, nos quais as ideologias são transmitidas e aprendidas pela vivência das relações sociais.

Na visão de Carvalho (2004, p.55) em decorrência da desigualdade social e educacional, argumento utilizado para justificar e manter visões socioculturais hegemônicas, o foco da escola passa a ser a ensinar um currículo básico, comum, tradicional, para compensar as diferenças culturais das/dos estudantes. Entendendo-se por “compensar as diferenças” como o modo de instituir um conhecimento verticalizado, ou seja, que reflete um pensamento específico, com limitações à avaliação do que é ofertado pelo currículo.

Essa pesquisadora compreende que o currículo relaciona-se aos modos de transmissão, valores, sentimentos, disposições, conhecimentos e habilidades socialmente valorizadas e que tem variado em relação à organização e práticas, conteúdos, agências e agentes encarregados pela organização/ensino e sujeitos. Quanto a esse aspecto, destaca que mulheres, pessoas pobres, negras e indígenas foram por muito tempo excluídas/dos da escola, ou quando tiveram acesso, os currículos

diferenciavam-se (CARVALHO, 2004, p.49), conforme explicitarei anteriormente em contextualização sobre os primórdios da educação feminina no Brasil.

Sendo assim, proponho refletir sobre qual o conhecimento que deve ser ensinado quando pensamos nas teorias do currículo. E qual o critério de escolha que torna um conhecimento importante em relação a outro.

Para isso, tomarei como referência os estudos desenvolvidos por Tomaz Tadeu da Silva (2004a) sobre o currículo e a vertente das teorias críticas e pós-críticas, abordagem que inclui as questões voltadas para gênero. Esse pesquisador distinguirá o currículo das teorias sobre o currículo, afirmando que o currículo resulta do ato de selecionar, de um universo mais amplo onde se encontram os conhecimentos e saberes instituídos ou aquela parte que irá constituir mais precisamente o domínio deste. Já as teorias irão decidir quais os conhecimentos que serão escolhidos, e justificarão o motivo de determinados conhecimentos serem selecionados em detrimento de outros (SILVA, 2004a, p.15).

Para uma vertente tradicional, o currículo objetivou modificar os sujeitos que iriam segui-lo. Silva (2004a, p. 16 e 30) destaca que as teorias tradicionais aceitam mais facilmente o '*status quo*' dominante e reproduzem seus conhecimentos e saberes concentrando-se em parâmetros tecnocráticos como a elaboração e organização curricular.

A teoria crítica sobre o currículo desenvolveu-se no contexto da década de 1960 marcada pela emergência dos diversos movimentos sociais e culturais, baseou-se nos estudos de Louis de Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, dentre outros teóricos em vários países do mundo, questiona a perspectiva tradicional quanto a esta selecionar um determinado conhecimento como válido estabelecendo padrões ideais de sujeitos, a partir de uma determinada ideologia e poder social dominante, bem como da reprodução social. Para a teoria crítica o currículo é uma construção social. (SILVA, 2004a, p 29-36 e 148).

De acordo com Silva (2004a, p.30) essa vertente:

“Coloca em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”.

A existência de um currículo oculto, por exemplo, também se desenvolveu a partir da teoria crítica. Silva (2004a,p.78-79) conceitua o currículo oculto como sendo aquele “*constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes*”. A vertente crítica entende que a aprendizagem que ocorre por meio desse currículo contempla orientações, atitudes, comportamentos e valores com a finalidade de que alunas/alunos se ajustem as estruturas sociais hegemônicas e de poder.

Desse modo, e segundo Silva (2004a,p.79) as questões relacionadas à gênero, sexualidade e sobre raça/etnia também são aprendidas por meio de um currículo oculto. Através das relações sociais que se desenvolvem na escola e do modo de organização desse espaço. A partir de regras, normas e rituais são aprendidos modelos de comportamentos implícitos nas práticas pedagógicas.

Sendo assim, a teoria crítica analisou que o currículo é um espaço para a materialização das relações sociais de poder e para a reprodução cultural das estruturas sociais. (SILVA, 2004a, p.147)

A perspectiva pós-crítica surge a partir da década de 1990, apoiando-se nos teóricos do pós modernismo e pós estruturalismo⁹. Para essa vertente, no currículo se encontram presentes questões relacionadas à forma como identidades e subjetividades são constituídas. Ao analisar as teorias do currículo não podemos deixar de ter em conta que existem imbricações destas com as questões de identidade e subjetividade. Ao pensarmos no currículo, normalmente o associamos apenas ao conhecimento propriamente dito (formal), porém de acordo com SILVA (2004a, p. 15) nos esquecemos de que:

“o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: ou seja, na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”.

Silva (2004a, p.149) aborda que para a teoria pós-crítica à noção de poder amplia-se, sendo que este se encontra espalhado por toda a rede social e inclui processos de dominação centrados em gênero, raça/etnia e sexualidade, além de relacionar-se diretamente ao conhecimento que lhe passa a ser inerente.

⁹ Teorizações no campo da linguagem e sobre os processos de significação marcados pela fluidez, indeterminação e incerteza. (SILVA, 2004a,p.117 e 119).

Segundo Silva (2004a,p.16) a partir da perspectiva pós-estruturalista o currículo pode ser considerado como uma questão de poder. A seleção privilegia um conhecimento em detrimento de outro, além de destacar o modelo ideal de identidade e subjetividade a ser produzido. Essas ações são sustentadas institucionalmente e se estabelecem por dispositivos de poder.

Os conhecimentos do currículo não são escolhidos ao acaso, mas refletem uma posição ideológica e de poder vigentes, materializam-se nas práticas sociais e discursivas advindas de estruturas institucionais e econômicas. Sendo importante considerar o modo como a cultura molda as identidades e como estas são assentadas na diferença. Percebe-se que é na escola que *“gestos, movimentos e sentidos são produzidos e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos”* (LOURO, 2004, p.61).

A existência das teorias críticas e pós-críticas do currículo estabeleceram conexões entre saber, identidade e poder promovendo questionamentos nos modelos curriculares tradicionais (que se ocuparam mais diretamente em focar as características e conteúdos do ensino-aprendizagem, bem como o modo de avaliação, didática, objetivos e eficiência). Questões voltadas para gênero, identidade, raça, etnia, sexualidade, representação, subjetividade, ideologia e poder (SILVA, 2004a, p.16), tem ganhado o cenário das discussões educacionais no currículo a partir dessa perspectiva. Refletir sobre o currículo é avaliar e pensar conjuntamente sobre o papel da escola como instrumento ideológico e de construção de identidades assentadas na diferença. Pois é a partir dele que podemos nos voltar para uma análise das práticas pedagógicas que selecionam, privilegiam, destacam e por sua vez também desprezam o que não “serve” para (re)produzir o modelo de dominação histórico-cultural, globalizado e, atualmente, de uma política capitalista neoliberal.

A partir dessas reflexões descritas sobre o currículo analiso que a estrutura educacional define o que deve vir a ser ensinado e discutido pelos/as professores/as, alunas/os em sala de aula, oferece instrumentos para que determinado grupo selecione o que atende a uma determinada estrutura, bem como o que deve ser (re)produzido, e contribui, para que sejam mantidos os mecanismos de manipulação e controle institucional.

Especificamente em relação às questões de gênero os currículos ainda que no discurso intencionem abarcar essas questões, na prática os conhecimentos escolhidos

refletem o currículo tradicional e favorecem para manter as diferenças e reproduzir preconceitos diversos, dentre eles o de gênero.

Desse modo, defendo a importância de um currículo a partir do enfoque pós-crítico e que contemple as relações de gênero, dentre outras, conforme descrito por Silva (2004a), entretanto que sua abordagem ultrapasse a inclusão no currículo somente como tema transversal.

Sendo assim, na segunda parte dessa pesquisa analiso o currículo do Distrito Federal com foco nas séries iniciais a fim de explicitar as orientações contidas no documento sobre a abordagem da temática gênero.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

A presente proposta metodológica foi dividida em duas partes, na primeira, propus analisar o currículo do Distrito Federal com foco nas séries iniciais que consistirá em explicitar as orientações contidas no documento sobre a abordagem da temática “gênero.” As análises apresentadas sobre o currículo subsidiarão a pesquisa de campo desenvolvida na segunda parte em que se buscou investigar a formação de professoras/es das séries iniciais do Distrito Federal na perspectiva de gênero em duas escolas da Rede Pública de Ensino.

O recorte teórico utilizado na referida metodologia baseia-se na concepção pós-estruturalista em que a abordagem da temática central dessa pesquisa orienta-se e perpassa a análise da linguagem (discurso), como instrumento para a compreensão do universo pesquisado.

Desse modo, o enfoque teórico-metodológico empregado para se atingir os objetivos desse Trabalho Final de Curso norteou-se pela pesquisa qualitativa aliada aos estudos em Análise Crítica do Discurso – ADC que fornecerá as condições para à análise dos dados coletados sob os aspectos qualitativos e quantitativos.

A pesquisa sob o enfoque qualitativo foi escolhida por não se constituir em um conceito teórico-metodológico único, mas por se constituir em diversas abordagens teóricas, considerando que os pontos de vistas são subjetivos (FLICK, 2009,p.25). Destarte, o enfoque qualitativo possibilita que a categoria Gênero seja analisada a partir de sua relação com outras categorias, tais como raça/etnia, sexualidade, classe, religião, cultura, dentre outras.

A coleta de dados, que comporá o corpus da parte I da presente metodologia, ocorreu a partir de análise do Currículo das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Versão Experimental disponibilizada no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A parte II privilegiará a análise dos dados e observação quando da aplicação dos questionários juntos as/os professoras/es do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) de escolas da Rede Pública de ensino, por meio de pesquisa de campo.

A pesquisa de campo sob o enfoque qualitativo, e segundo os entendimentos de Maria Helena Michel (2009,p.42), favoreceu a coleta de dados “no ambiente natural” e auxiliou a observação e a verificação de como a temática de gênero é tratada pelas professoras/es no cotidiano escolar.

Os estudos em Análise do Discurso Crítica que selecionei constituem-se dentro da perspectiva de Norman Fairclough (2001) que defende a mudança discursiva em relação à mudança social e cultural. Para esse teórico, o termo discurso refere-se à utilização da linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 2001, p.70). Nesse sentido o discurso implica um modo de ação sobre o mundo a partir de sistemas de representação e significação. A abordagem proposta por Fairclough (2001) difere-se da Análise do Discurso Francesa¹⁰, pois os sujeitos sociais mesmo que moldados por práticas discursivas possuem a capacidade de reestruturar essas práticas.

Segundo Fairclough (2001, pp.31 e 91) o discurso também é moldado por ideologias e relações de poder e exerce efeitos construtivos sobre as identidades sociais (posições de sujeito, sujeitos sociais e tipos de eu), relações sociais entre pessoas e sistemas de conhecimento e crença.

Sendo a linguagem o lugar de conflito e confronto ideológico, deve ser estudada dentro da sociedade, pois seus processos constitutivos são históricos e sociais, não sendo desvinculados das condições de produção. A Análise Crítica do Discurso (ADC) compreende a língua como um instrumento comunicacional, reconhecendo sua função na (re)produção da dominação e quanto ao caráter dialético entre Língua-sociedade, na qual a língua cria e transforma a realidade.

Fairclough (2001,p.100) concebe o discurso a partir de uma representação tridimensional, aliando três tradições analíticas: análise textual e linguística, análise da prática discursiva – produção e interpretação textual e análise da prática social – interpretação das circunstâncias institucionais e organizacionais de um evento comunicativo. Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS) destaca que constituem esse modelo tridimensional três perspectivas: analítica, multifuncional e histórica.

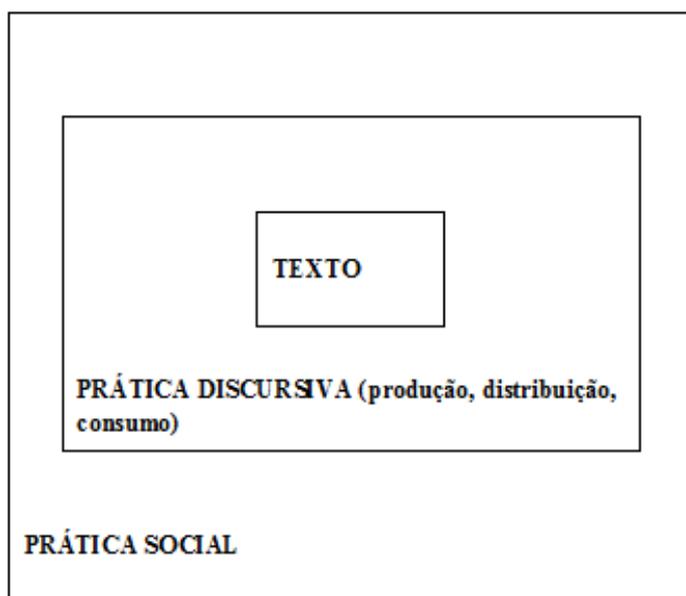
A primeira perspectiva analisará as relações entre mudança discursiva e social e relaciona propriedades particularizadas de textos às propriedades sociais de eventos

¹⁰ Baseada em Michel Pêcheux, com ênfase para o assujeitamento ideológico proposto por Louis Althusser.

discursivos. A multifuncional verifica as mudanças nas práticas discursivas que contribuem para mudar o conhecimento, as relações e identidades sociais. O viés histórico discute como se estruturam e se constituem os processos articulatórios na construção de textos e ordens de discurso. (PEDROSA, apud. FAIRCLOUGH, 2001,p. 27).

Abaixo, apresento o diagrama tridimensional do discurso proposto por Fairclough (2001, p.101):

Figura 1 – Conceção Tridimensional do Discurso



Fonte: Fairclough(2001, p.101).

Observo que a perspectiva de análise descrita por Fairchough (2001) de “Discurso e mudança social” foi escolhida por contribuir para a análise dos dados.

Sendo assim, a partir dessas tradições analíticas iniciei a presente proposta metodológica. Na parte I apresentei o currículo, (apresentação do corpus) em que caracterizei o objeto analisado e, posteriormente, analisei os dados coletados, bem como ao final discutirei os resultados obtidos. Na parte II, seguindo a mesma estrutura da parte I, caracterizei o corpus da pesquisa de campo e procedi a análise dos dados dos questionários aplicados. Na discussão dos resultados trarei elementos observados quando da aplicação do instrumento de coleta de dados e retomarei a questão do currículo.

Parte I

Análise do Currículo do Distrito Federal: Onde encontro Gênero?

Apresentação do Corpus

No corpus será caracterizado o currículo do Distrito Federal destinado ao Ensino Fundamental (séries/anos iniciais) e apresentada a Secretaria de Educação do DF responsável institucionalmente pela concepção do documento.

Desse modo, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) é um órgão pertencente à Administração Direta e integra a estrutura administrativa do governo do Distrito Federal. É responsável por conceber, formular, propor e executar as políticas educacionais no âmbito do Distrito Federal e por meio da Subsecretaria de Educação Básica elabora e implementa políticas voltadas para a garantia do acesso e permanência de estudantes em todos os níveis da educação básica. A Subsecretaria em questão norteia-se pelos seguintes eixos: currículo, avaliação, formação continuada das/dos profissionais de educação e gestão democrática.

O currículo da educação básica do Distrito Federal, objeto de minha análise, é voltado para as séries/anos iniciais do ensino fundamental e se centrou na versão experimental disponibilizada no site da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF), sendo uma proposta de revisão curricular que foi aprovada e adotada desde 2011 pelas escolas da rede pública de ensino.

Para a elaboração do documento foram constituídas cinco comissões formadas pelos professores da rede pública, representantes dos diversos componentes curriculares, a partir de projeto coordenado pela Subsecretaria da Educação Básica, sendo o processo de construção do documento coletivo.

Para a Secretaria de Educação do DF, o currículo como proposta experimental, teve por objetivo contribuir para que as/os professoras/res pudessem discutir a versão em anos posteriores, de modo a aprimorar os conhecimentos para a elaboração de uma versão definitiva do documento.

O currículo analisado objetiva:

“contribuir para o diálogo entre professor/a e a instituição educacional sobre a prática docente, bem como para a reflexão sobre o que os/as estudantes precisam aprender, relativamente sobre cada componente curricular, num projeto que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as

instituições educacionais na seleção e na organização de conteúdos relevantes a serem trabalhados ao longo de cada ano letivo”. (CURRÍCULO DO DF, 2010, p. 7)

O currículo da educação básica do DF é composto por cinco volumes destinados a atender as etapas da educação infantil, ensino fundamental - séries/anos iniciais e finais, ensino médio e educação de jovens e adultos. Encontra-se dividido a partir dos seguintes eixos estruturantes: educar e cuidar, letramento e diversidade, bem como de bases legais da educação básica. O documento explicita as competências, as habilidades e os conteúdos a serem desenvolvidos (ibid, p. 7). A apresentação das Bases Legais da Educação no documento norteia-se pelas orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), caracterizando as etapas que compõe a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos) e o funcionamento dos ensinos especial e profissional.

Além disso, são apresentadas as disciplinas cujos componentes curriculares são obrigatórios (língua portuguesa, matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade sociopolítica em especial voltada para o contexto brasileiro, arte e música, língua estrangeira, educação física, inclusão dos conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme preconizado pela Lei nº11.645, de 10 de março de 2008, sociologia e filosofia – Ensino Médio –, ensino religioso – oferta obrigatória, sendo opção de cursá-la facultativa) e outros temas incluídos por força de lei, de modo interdisciplinar e transversal como o tema Serviço Voluntário, o conteúdo que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes, os conteúdos de direito e cidadania, educação ambiental, educação financeira, dentre outros que perpassam todos os componentes curriculares como defesa civil e percepção de riscos e empreendedorismo juvenil (ibid, p. 11).

Quanto aos eixos que compõem o currículo estes objetivam:

“orientar os componentes curriculares e promover trajetórias de ensino e de aprendizagem que reconheçam, na pluralidade cultural, o respeito às diferenças sociais, **de gênero**, religiosas, culturais, linguísticas, raciais e étnicas.”(ibid, p.12)

De modo resumido, apresentarei as partes que compõe o Currículo do DF, iniciando pelos eixos e, posteriormente, na análise e discussão dos resultados, enfocarei especificamente o eixo Diversidade por se constituir de relevante interesse à análise.

Desse modo, o Cuidar relaciona-se à integração das dimensões física, emocional, cognitiva e social da criança, em que necessidades primeiras são satisfeitas dando origem a outras *“relacionadas à exploração do mundo, de si mesmas e do outro”* (CURRÍCULO DO DF, 2010, p.13). O cuidar considerado no documento significa um modo de *“valorizar e ajudar a ampliar capacidades (...) em relação ao outro e a si próprio”* (Ibid, p. 14).

O Educar objetiva oferecer as/aos estudantes condições para que as aprendizagens ocorram de forma integrada, além de contribuir para que o desenvolvimento das relações inter e intrapessoais baseadas na aceitação das diferenças, no respeito, confiança e acesso aos conhecimentos da realidade sociocultural a partir de *“situações que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade valorizando a sua liberdade e a sua capacidade de aventurar-se”*.(Ibid, página 14)

O eixo Diversidade reconhece que são encontradas diferentes identidades no espaço educacional, sendo *“constituídas, formadas, produzidas e reproduzidas”* (ibid, p.24) e desse modo, considera esse ambiente um lugar favorável para a educação com foco no respeito às diferenças.

No Letramento, destaca-se que às práticas de letramento e de oralidade contribuem para ampliar e modificar os espaços de participação política de grupos menos favorecidos da sociedade. No presente eixo, a utilização da leitura e da escrita ultrapassa o espaço da sala de aula, pois a condição de letrado ocorre também no contexto das relações sociais, sendo que a responsabilidade por estratégias de letramento não deve ser exclusiva do ensino de língua portuguesa, mas deve estar presente em todos os outros componentes curriculares, onde são encontrados conteúdos de letramento. (ibid, 18)

Em relação às *“Competências, Habilidades e Conteúdos”*, o Currículo do DF destaca que o avanço científico-tecnológico decorrido do processo de globalização econômica tem influenciado os processos educativos, contribuindo para a adoção do modelo *“pedagogia por competências”*, na qual os processos ensino-aprendizagem devem favorecer a articulação dos saberes e experiências cotidianas de alunas/os. Dessa forma, a educação com foco no desenvolvimento de competências proporcionará as/aos estudantes recursos para que sejam capazes de resolver problemas e situações diversas. (ibid, 23).

No documento são definidas as competências para o ensino fundamental que privilegiam: apropriação de conhecimentos, propostas que possam intervir na realidade, compreensão das diferentes linguagens, construção e aplicação de conceitos de várias áreas de conhecimento, **identificação de semelhanças e diferenças** nas dimensões culturais, religiosas, étnico-raciais e **de gênero**¹¹, valorizando a diversidade social e opondo-se à exclusão social e à discriminação, compreensão dos fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção científico-tecnológica, manifestações socioculturais, e resolução de situações-problema (Currículo do DF, 2010, p. 25-26).

Os conteúdos referenciais, nessa perspectiva, devem contribuir para que na aprendizagem e no domínio desses ocorra o desenvolvimento e a aquisição de novas competências. O Currículo observa que essa concepção de conteúdos contribui para que sejam valorizadas no âmbito da instituição educacional a cidadania crítica, nas dimensões reflexiva, criativa e ativa, de modo a possibilitar que as/aos estudantes consolidar suas bases culturais permitindo a tomada de posição diante das transformações sociais, políticas e produtivas. (ibid, p. 24)

O currículo ainda na seção “Competências, Habilidades e Conteúdos” (ibid, p. 23-24) não apresenta referenciais voltados para as habilidades, entretanto, estas foram estabelecidas no corpus do documento associadas aos conteúdos, conforme se observa na figura a seguir:

Figura 2 – Habilidades e Conteúdos

		LÍNGUA PORTUGUESA - 1º ANO	
		HABILIDADES	CONTEÚDOS
Letramento e Diversidade	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Ter uma postura de escuta em diferentes situações sócio comunicativas. Expressar-se oralmente em diferentes situações de uso da linguagem oral. Apropriar-se com adequação das regras de participação e exposição de ideias mantendo o tema da conversa. Recriar e recontar histórias, aproximando das características originais de forma oral e escrita. Reproduzir e produzir jogos verbais, como poema e canções, adivinhas, quadrinhas, parlendas, trava línguas, etc., de forma oral e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> Cantigas de ninar, cantigas de roda, brinquedos cantados: memorização de textos completos com ritmo e rima; Jogos com ação corporal: coordenação rítmica da voz com movimentos); Trava-língua e parlendas: memorização de textos; exploração dos ritmos e rimas; Adivinhas simples; Poesias – quadrinhas (trovinhas): escuta, memorização, declamação e produção oral de paródias; Contos de fada (sem perder de vista os clássicos) e de encantamento, contos populares, conto folclórico: escuta e relato; Roda de conversa: regras de participação, escuta, participação e manutenção do tema da conversa; Debates espontâneos: escuta organizada, apresentação de argumentos; Relato de experiência
	Letramento e Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> Compreender e interpretar textos orais, escritos e não verbais e perceber a necessidade e o prazer de ler de acordo com as diferentes dimensões da leitura (contextual, intertextual, infratextual). Decodificar palavras em textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> Letras, palavras, textos (verbais e não verbais) Nome próprio e dos colegas; Listas de nomes de palavras do mesmo campo semântico; Sons iniciais e finais (palavras significativas); sons de acordo com o nível

Fonte: Currículo do Distrito Federal – Ensino Fundamental – Séries/Anos Iniciais, 2010, p.52.

¹¹ Grifo meu

Quanto à proposta curricular o documento destaca que com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, nas instituições educacionais vinculadas à Rede Pública de Ensino foi elaborada como estratégia pedagógica no âmbito do Distrito Federal o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, de modo a garantir à criança a aquisição de leitura/escrita/letramento, a partir do lúdico, e o desenvolvimento integral. Desse modo, o ensino fundamental organizou-se em regime de ciclos no período inicial de alfabetização (1º ao 3º ano) e em regime seriado do 4º ao 9º ano do EF.

Quanto à organização, o currículo se estrutura sobre uma base nacional com conteúdos comuns (obrigatórios), complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, em que conteúdos, temas ou disciplinas são definidos pelos sistemas de ensino e escolas e devem refletir características regionais, econômicas e socioculturais.

A partir da síntese do Currículo do Distrito Federal e sobre as linhas gerais que constituem o documento, iniciarei na sequência a análise dos dados desse corpus em que serão utilizados os conceitos e estudos em Análise Crítica do Discurso, sob o enfoque qualitativo.

Coleta dos Dados e Análise do Corpus

A presente coleta de dados para composição desse corpus consistiu em analisar o currículo a partir da proposta tridimensional de discurso de Fairclough (2001, p. 100) baseada no modelo de análise textual, discursiva e social.

A análise textual consiste em analisar o currículo quanto ao vocabulário (lexicalização – palavras isoladas), gramática (organização de frases e orações), coesão (ligação por meio de conectivos) e estrutura textual (as características de organização do texto).

A análise discursiva baseia-se no modo como a prática discursiva ocorre (produção, distribuição e consumo). A análise leva em consideração a produção e interpretação textual sob os aspectos da interdiscursividade e intertextualidade; distribuição do texto – cadeias intertextuais; consumo do texto – coerência. Nessa análise são apresentados aspectos sociais e institucionais que envolvem produção e consumo de textos.

A análise social avaliará as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e de que maneira elas moldam a natureza da prática discursiva. O discurso, como prática social, destaca o papel da ideologia e posições hegemônicas.

Desse modo, serão coletados e analisados dados referentes à apresentação, ao eixo Letramento e Diversidade, bem como os marcadores linguísticos no documento sob a perspectiva de gênero e que indicam a posição dos sujeitos (professoras/ professores/ alunas/ alunos) no discurso em que serão explicitados os recursos linguísticos (Análise Crítica do Discurso – ACD), discursivos (gêneros), políticos, sociais (identidade, representações) e educacionais presentes no Currículo.

Antes é importante refletir que a intenção de elaborar um currículo é um ato político que implica tomada de decisão. Neste são definidos objetivos, estratégias, competências, habilidades, valores e onde ideologias e relações de poder materializam-se por meio da linguagem.

Sendo assim para quem serão direcionadas as orientações do currículo? Qual a influência do gênero discursivo no documento? Quais as identidades e representações construídas sobre os sujeitos do ensino por meio do discurso educacional advindo de uma instituição (secretaria de educação do DF)? Que práticas discursivas e sociais são produzidas e consumidas?

O corpus será analisado a partir dos elementos esquematizados por Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS) no trabalho **Análise crítica do discurso uma proposta para a análise crítica da linguagem**, que se baseou no trabalho de Fairclough (2001).

Quanto à análise textual serão descritas as características organizacionais gerais, a análise do *Ethos* (características que contribuem para a construção do eu e de identidades sociais no Currículo), bem como os aspectos gramaticais relacionados à transitividade, coesão, modalidade e ao léxico (significado das palavras e metáforas).

Quanto à análise discursiva serão observados aspectos relacionados à produção (tipos de discurso e interdiscursividade), distribuição (intertextualidade manifesta), consumo (coerência), condições da prática discursiva (elaboração do documento – coletivo ou individual? Quem são as pessoas do discurso?)

A análise da prática social se norteará por especificar os elementos relacionados à matriz social do documento analisado, as ordens do discurso, efeitos ideológicos e políticos do discurso.

Nesse sentido, inicio a análise pelas características que constituem a Secretaria de Educação do DF (SEDF) e o discurso produzido/reproduzido por esta.

A SEDF é um órgão que integra a estrutura administrativa do governo do Distrito Federal, sendo uma coenunciadora institucional das políticas educacionais no âmbito do Distrito Federal. Dentre as diversas políticas sob responsabilidade dessa Secretaria encontra-se o Currículo, conforme explicitado anteriormente. O discurso educacional e político que a SEDF (re)produz ocorre a partir de uma instância discursiva institucional que a empodera, esta é posicionada no discurso como representante do Governo do Distrito Federal e tem autoridade conferida por este para difundir e validar os discursos educacionais.

Na página 07 do documento (Apresentação), analisarei o discurso institucional da SEDF representada pelo então Secretário de Estado de Educação “Sinval Lucas de Souza Filho”. No esquema abaixo, destaquei os trechos que serão analisados a partir dos estudos de Fairclough (2001). São observadas informações sobre para que e quem o Currículo se destina, o processo de elaboração e o objetivo, a subdivisão das partes que compõe o documento, a utilidade, e a constituição da identidade social das instituições educacionais, conforme descrito no trecho abaixo:

O Currículo da Educação Básica - Versão Experimental - da rede pública de ensino do Distrito Federal foi elaborado para nortear a prática pedagógica dos/as educadores/as na perspectiva da construção de uma instituição educacional pública de qualidade para todos.

Resultado de uma construção coletiva de educadores/as, a partir da discussão com professores/as regentes e com coordenadores/as, iniciada em 2008, o currículo objetiva contribuir para o diálogo entre professor/a e a instituição educacional sobre a prática docente, bem como para a reflexão sobre o que os/as estudantes precisam aprender, relativamente sobre cada componente curricular, num projeto que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as instituições educacionais na seleção e na organização de conteúdos relevantes a serem trabalhados ao longo de cada ano letivo.

O Currículo em referência constitui-se de cinco volumes: Educação Infantil, Ensino Fundamental - Séries/Anos Iniciais, Ensino Fundamental - Séries/Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, nos quais estão definidos os seus eixos, o educar e cuidar, o letramento e a diversidade, as bases legais da educação básica, bem como as competências, as habilidades e os conteúdos a serem desenvolvidos. Essas publicações não são um manual ou uma cartilha a serem seguidos, mas um instrumento de apoio à reflexão do/a professor/a e deve ser utilizado em favor do aprendizado.

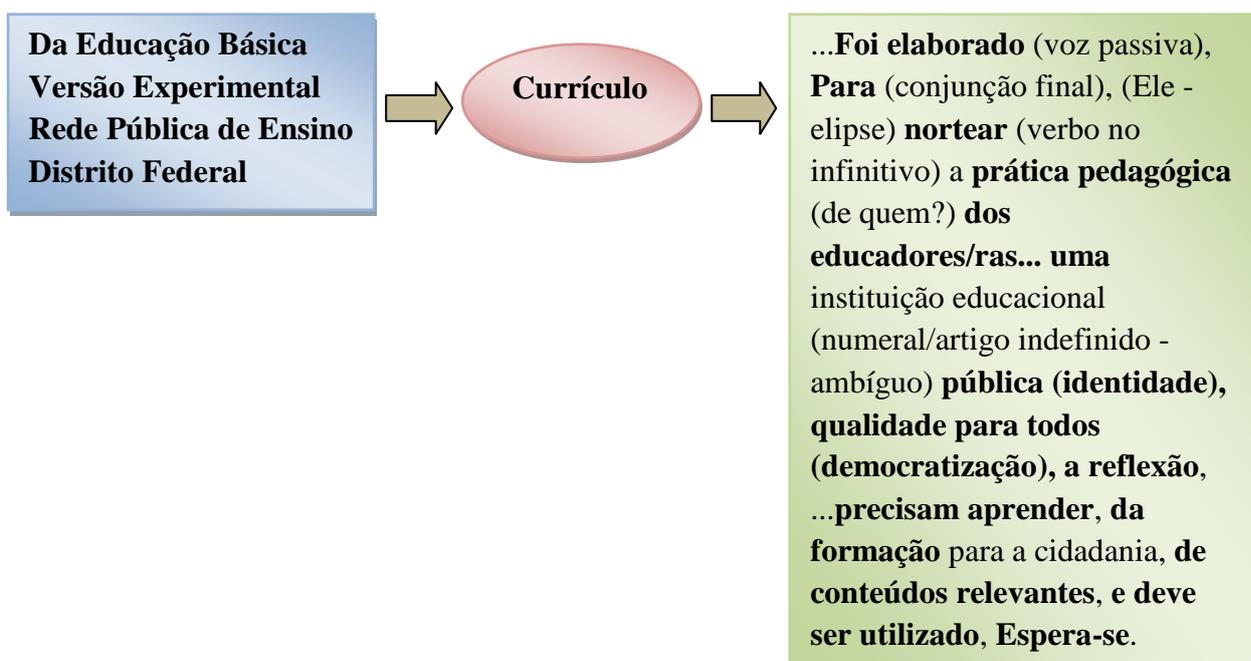
Espera-se, dessa forma, que cada professor/a aproveite estas orientações como estímulo à revisão de suas práticas pedagógicas e que sejam alvo de reflexões e de discussões para seu aprimoramento com vistas à publicação do Currículo da Educação Básica em sua versão definitiva.

Assim, estará se construindo uma instituição educacional como espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, de construção e de disseminação de conhecimentos.

Sinval Lucas de Souza Filho
Secretário de Estado de Educação

Fonte: Currículo da Educação Básica do DF – Versão Experimental –
Séries/Anos Iniciais, 2010, p.7

Apresento na sequência, esquema de análise da Apresentação do Currículo, considerando o discurso do Secretário de Educação:



No 1º parágrafo, descrito a seguir, são apresentadas as referências voltadas ao aspecto textual que objetiva caracterizar o currículo, suas finalidades (nortear a prática pedagógica e construir uma instituição pública de qualidade para “todos”), quem este se destina (“educadores/as”):

APRESENTAÇÃO

O Currículo da Educação Básica - Versão Experimental - da rede pública de ensino do Distrito Federal foi elaborado para nortear a prática pedagógica dos/as educadores/as na perspectiva da construção de uma instituição educacional pública de qualidade para todos.

Os termos “**da educação básica**”, “**versão experimental**”, “**rede pública de ensino**” e “**Distrito Federal**” caracterizam o currículo (sujeito exposto – função sintática) quanto aos aspectos discursivos e sociais. Constituem uma identidade ao documento localizando-o em termos espaciais. Sendo o **Distrito Federal** o lugar no

qual esse currículo é construído, refletindo as características históricas, culturais, sociais e econômicas dos que aqui vivem. Os termos “**educação básica e rede pública de ensino**” delimitam a modalidade de educação e para quem o currículo se destina: escolas públicas.

Na análise do 1º parágrafo também são apresentadas as finalidades do documento, a quem este se destina, a constituição de identidades sociais e a identificação, em termos de análise social, de uma tendência expressa que favorece, em tese, a mudança discursiva, o que impacta na ordem de discurso.

As finalidades do currículo são apresentadas sintaticamente quanto à ação dirigida (o agente é direcionado para o objetivo) pela oração adverbial final (conjunção **para**) reduzida de infinitivo em que “**nortear**” é complementado pelo termo “**a prática pedagógica**”.

A utilização da voz passiva no trecho “**foi elaborado**” indica que “*a passiva muda o agente, se não o omite, para a posição proeminente no final da oração onde em geral encontramos a informação nova*” (FAIRCLOUGH, 2001, p.226). Neste caso, o agente será apresentado no trecho “... **Resultado de uma construção coletiva de educadores/as**”. No discurso do secretário de educação há uma opção por apresentar primeiro a finalidade do currículo em relação a quem o elaborou, mantendo o agente omitido com o emprego da voz passiva e, posteriormente, retomando a ideia de “**foi elaborado**” que aparece subentendido ao se empregar o verbo no particípio passado “**Resultado**”. Tendo em vista que a finalidade do currículo é direcionada as/aos educadores pressuponho que essa escolha (política) produz maiores efeitos de sentido (apontar para que e quem ele serve) do que apresentar quem o elaborou no início do texto, haja vista serem também às/os educadoras/es os que participaram na elaboração do currículo, sendo trabalho desenvolvido coletivamente.

A constituição de identidade é explicitada pelo termo “**pública**” que qualifica o tipo de instituição educacional afirmada no documento.

Quanto ao trecho “**uma** instituição educacional” observo, sob o aspecto semântico, a existência de ambiguidade quanto ao emprego do termo destacado, que, tanto pode ser artigo indefinido quanto numeral ao ser considerado no contexto em que foi apresentado. A ambiguidade no discurso sinaliza para a falta de clareza (coerência) em relação à instituição educacional que se deseja. No sentido de numeral esta será “uma (somente/apenas) instituição” o que pode ser considerado sob o aspecto da

unidade, de um todo com característica uniforme ou homogênea (aspecto implícito no discurso) que pressupõe incoerência, pois a instituição educacional expressa à diversidade, e se encontra permeada por múltiplos processos sociais, culturais, econômicos, históricos e políticos. Se o emprego refere-se ao artigo indefinido (certo ou qualquer posposto ao artigo) o sentido assumido pela “instituição educacional” refletirá a indefinição semântica do artigo “uma (qualquer)” que aqui se verifica também como contradição em relação ao sentido.

Quanto ao emprego do termo “**qualidade para todos**” verifica-se neste a tendência de “democratização” apontada por Fairclough (2001, p. 250) em que se objetiva “*eliminar os marcadores explícitos de hierarquia e assimetria de poder*”.

A “**Versão experimental**” (provisória) antecipa (elemento catafórico) a intenção expressa na apresentação (3º parágrafo) de aprimoramento do documento para publicação da versão definitiva:

“que cada professor/a aproveite estas orientações como estímulo à revisão de suas práticas pedagógicas e que sejam alvo de reflexões e de discussões para seu aprimoramento com vistas à publicação do Currículo da Educação Básica em sua **versão definitiva**”.

Nesse trecho, percebe-se a utilização da polidez, que no discurso se sugere ao invés de se adotar uma postura impositiva, por meio do termo “**orientações**”. Para Bourdieu (1977, p.95, 218, apud. Fairclough, 2001, p.204) “as concessões da polidez são sempre políticas.” Essas regras contribuem para mitigar os atos de fala no discurso.

No 2º parágrafo destaco o termo “**a** reflexão” que de acordo com o Dicionário Michaelis Online (09/07/2012) significa neste contexto *considerar, pensar, ponderar*. O termo referido é marcado pelo artigo definido singular o que indica a intenção da SEDF de estabelecer no currículo a/as ideologia/s que serão transmitidas. Nesse sentido a reflexão que se intenciona não é mencionada no discurso, e no meu entender caracteriza o currículo oculto. A reflexão torna-se perceptível no decorrer do documento, entretanto, no discurso do secretário de educação ela é omitida.

Do mesmo modo, no trecho sobre a reflexão, seguem-se os termos “**precisam aprender**”, conforme o texto destacado: *O currículo objetiva(...) bem como para a reflexão sobre o que os/as estudantes precisam aprender, relativamente sobre cada componente curricular(...)*. A utilização da locução verbal destacada aponta para relações

hierárquicas e de poder que emergem no discurso e que estão imbricadas ao se estabelecer o conhecimento necessário que as/os estudantes “precisam”.

Seguindo-se no mesmo parágrafo o termo “**conteúdos relevantes**” também demonstra a intenção do currículo de contribuir para a seleção e organização desses conteúdos.

subsidiando as instituições educacionais na seleção e na organização de **conteúdos relevantes** a serem trabalhados ao longo de cada ano letivo.

O adjetivo “**Relevantes**” caracteriza “**Conteúdos**” atribuindo-lhe o significado do que é importante. Porém, como estabelecer o que é significativo à aprendizagem? Quem estabeleceu (professoras/es ou SEDF)? A partir de que critérios? Essas questões não são respondidas.

Outro aspecto do emprego do adjetivo relaciona-se a opção pela sinonímia (aspecto semântico) ao invés de utilizar diretamente “importante”, de modo a tornar o discurso polido, mitigando o ato de fala. Questões hierárquicas e de poder se encontram presentes quando a Secretaria de Educação valida o que é relevante no documento como forma de subsidiar as instituições educacionais, assim como nesses conteúdos encontram-se posições hegemônicas e percepções de mundo tanto da SEDF quanto das/dos professoras/es que contribuíram para a elaboração do documento.

No trecho a seguir “*Essas publicações **não são um manual ou uma cartilha a serem seguidos, mas um instrumento** de apoio à reflexão do/a professor/a e **deve ser utilizado em favor do aprendizado**” tem como contexto a divisão do currículo e sua constituição em volumes direcionados a educação infantil, anos iniciais e finais, ensino médio e educação de jovens e adultos. O primeiro trecho destacado apresenta que os volumes do currículo não são manuais ou cartilhas com a obrigação de serem seguidos, entretanto no segundo período da oração (marcada pela conjunção adversativa – *mas*) a ideia defendida de ser “*um instrumento*” (meio de conseguir um fim) contrapõe-se a uma das finalidades do manual e cartilha: **serem seguidos**. No entanto, a utilização da locução verbal **deve ser utilizado** contradiz o trecho “*mas um instrumento de apoio à reflexão do/a professor/a*”, haja vista que a locução verbal transmite o sentido de obrigação para se utilizar os volumes. Verifica-se que o discurso é marcado pela contradição (questão de coerência) e o lugar onde as relações de poder se estabelecem pelo controle.*

O último trecho analisado no discurso do secretário Sinval Lucas apresenta o que se espera com o currículo:

Espera-se, dessa forma, que cada **professor/a** aproveite estas **orientações** como estímulo à **revisão de suas práticas pedagógicas** e que sejam alvo de reflexões e de discussões **para seu aprimoramento** com vistas à publicação do Currículo da Educação Básica em sua versão definitiva.

O verbo “**Espera-se**” é utilizado na 3ª pessoa do singular seguido da partícula *se*, indica a indeterminação do sujeito, ou seja, não é determinado no discurso quem pratica a ação, muito embora que quem assine o texto seja o Secretário de Educação, o emprego do clítico *se* impessoal retira do texto o traço de subjetividade que possa ser direcionada a este, sendo comumente utilizado em textos institucionais que em geral omitem o sujeito¹² de forma intencional, pois ao invés de especificar quem é o agente, é conveniente indeterminá-lo para não comprometer a imagem institucional de “alguém” que coloca sobre a/o professora/o a responsabilidade de aproveitar as “**orientações**” para a **revisão de suas práticas pedagógicas** (presença da polidez para se referir ao “**instrumento**” e mudança discursiva com o termo “**deve ser utilizado**”).

No mesmo parágrafo que defende a importância de reflexões e discussões contribuam para a publicação da versão definitiva do currículo. No trecho a seguir: “*que sejam alvo de reflexões e de discussões para seu aprimoramento com vistas à publicação do Currículo da Educação Básica em sua versão definitiva*” o emprego do pronome possessivo “**seu**” torna o sentido do texto ambíguo (polissêmico), pois **para seu aprimoramento** pode se referir às práticas pedagógicas, como ao Currículo da Educação Básica. A ambiguidade lexical promovida pelo pronome possessivo **seu** torna o discurso vago o que contribui para a imprecisão em relação ao objeto a ser aprimorado. Faircough (2001,p.104) defende que as orações são multifuncionais e nestas há a combinação de significados (ideacionais, interpessoais e textuais) a partir das escolhas de modelos e estruturas feitas pelas pessoas, estas escolhas por sua vez influem no significado e construção de identidades, de relações sociais e sobre os sistemas de conhecimento e crença.

¹² Esse sujeito é considerado a partir da abordagem sistêmico funcional cuja natureza é semântica e não categorial formal (HAWAD, 2006, p.302).

Desse modo, na discussão dos resultados, apresentarei as minhas considerações a partir da análise do discurso do Secretário de Educação.

Nas páginas 15 e 16 do Currículo analiso o texto introdutório do Eixo Diversidade e Letramento quanto à questão de gênero objeto da presente pesquisa. Início a análise a partir das concepções sobre a instituição educacional na perspectiva da diversidade considerada no texto e as finalidades apontadas, para verificar posteriormente a orientação quanto à categoria Gênero nesse discurso.

Sendo assim, apresento os trechos que serão analisados:

Assim, **a instituição educacional é um espaço sociocultural em que as diferentes identidades são encontradas**, constituídas, formadas, produzidas e reproduzidas, sendo portanto, **um dos ambientes mais propícios para se educar no tocante ao respeito à diferença**. É nessa perspectiva que a Diversidade apresenta-se como outro eixo estruturante desse currículo.

(...) **instituições educacionais**, onde estão presentes crianças, adolescentes, jovens e adultos, **são um terreno fértil** para a proliferação e, até, em muitos casos, a perpetuação de atitudes discriminatórias e preconceituosas.

(...) educar para a diversidade não significa, apenas, reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos **de todas e todos**. Assim, **é de suma importância** oferecer formação continuada **a professoras e professores**, que atuam na educação básica, sobre conteúdos específicos **das relações de gênero**, étnico-raciais, de orientação sexual e para as pessoas com deficiências, para que possam trabalhar com suas estudantes e seus estudantes, **transversal e interdisciplinarmente**.

Vale lembrar que no cotidiano social, e em especial no escolar, existe uma série de expressões que reforçam os estereótipos, tais como: *tudo farinha do mesmo saco; tal pai, tal filho; só podia ser mulher; nordestino é preguiçoso; serviço de preto; cabelo ruim*, além de uma infinidade de outras expressões e ditos populares específicos de cada região do país.

Esses estereótipos são uma maneira de “biologizar” as características de um grupo, isto é, considerá-lo como fruto exclusivo da biologia, da anatomia e que com o passar do tempo são termos naturalizados e que levaram e ainda levam parcelas da população, como: **negros, indígenas, homossexuais, pessoas com deficiência e mulheres**, à restrição da cidadania.

Nesse sentido, a compreensão de que **não se faz** uma educação de qualidade sem uma educação cidadã, uma educação que valorize a diversidade, **é imprescindível**. Faz-se necessário contextualizar o currículo e construir uma cultura de **abertura ao novo**, que absorva e reconheça a importância da afirmação **da identidade**, levando em conta os valores culturais dos estudantes e seus familiares.

Fonte: Currículo da Educação Básica do DF – Versão Experimental – Séries/Anos Iniciais, 2010, p.15 e 16.

O primeiro parágrafo desse eixo faz referência à instituição educacional como um espaço sociocultural e onde as diferentes identidades são encontradas, no texto do currículo há o reconhecimento de ser este um lugar propício para que a educação ocorra considerando o respeito pela diferença, expresso pelo trecho: **um dos ambientes mais propícios para se educar no tocante ao respeito à diferença.**

No segundo parágrafo destaca-se que nas instituições educacionais estão presentes diversos públicos, sendo este um espaço (**terreno fértil**) para proliferação e perpetuação de atitudes discriminatórias e preconceituosas. O termo destacado é utilizado em sentido metafórico negativo remetendo aos termos “**atitudes discriminatórias e preconceituosas**”, pois a mesma metáfora pode ser utilizado para outras situações que são presentes nesse espaço, mostrando o lado dual das instituições educacionais.

O terceiro parágrafo enfoca que educar para a diversidade significa refletir sobre as relações e direitos **de todas e todos** (remete a tendência de “democratização” defendida por Fairclough, 2001, p. 250), no qual se reconhece ser **de suma importância**, oferecer formação continuada **a professoras e professores** sobre conteúdos específicos das **relações de gênero**, étnico-raciais, de orientação sexual e para as pessoas com deficiências, sendo o trabalho a ser desenvolvido com as/os estudantes **transversal e interdisciplinarmente.**

O termo “**suma importância**” constitui-se como elemento discursivo, sendo também analisado nas dimensões morfológica e semântica. O sentido do termo intensifica a relevância da oferta de formação continuada em que “**suma**” (substantivo que adquire o sentido de essencial) potencializa o significado do adjetivo “importância.”

O termo “**professoras e professores**” foi destacado por este especificar os gêneros (categoria relacional) no discurso e já que nesse eixo se discute sobre a importância do respeito à diversidade, infere-se sua utilização com o objetivo de ideologicamente funcionar com estratégia de convencer o interlocutor sobre o que é apresentado, começando por marcar o feminino na primeira pessoa, algo que se torna coerente com o discurso defendido pelo eixo.

O trecho “**relações de gênero**” aparece, assim com outros, como “**conteúdos**” que devem constar na formação continuada das/dos professoras/es, entretanto, o currículo recomenda que o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula seja **transversal e interdisciplinarmente**, observo que essas questões são tratadas superficialmente, pois

não há aprofundamento quanto a constituição desses como conteúdos de ensino, bem como o caráter de transversalidade e interdisciplinaridade diluí a abordagem dessas questões na prática pedagógica. “As relações de gênero” somente são mencionadas no documento, não havendo, pois, aprofundamento quanto ao que são e como se caracterizam.

No quarto parágrafo analisado assume-se no currículo que no cotidiano escolar existem expressões que reforçam os estereótipos, como a expressão: “só podia ser mulher” relacionada a gênero, entretanto, a expressão, assim como outras com foco em diversidade são citadas, mas sem uma discussão que conduza a reflexões estruturadas.

O quinto parágrafo selecionado faz referência aos estereótipos como uma maneira de biologizar as características de um grupo que com o passar do tempo são tornadas naturalizadas levando negros, indígenas, homossexuais, pessoas com deficiência e mulheres, à restrição da cidadania. No presente trecho chamou-me atenção que na ordem dos sujeitos listados as mulheres aparecem na última posição da lista e a linguagem utilizada no eixo muda quanto ao emprego dos gêneros, neste caso algumas categorias são tratadas no masculino e houve a opção por omitir (ato político) o artigo definido(a/o), o que interpreto como sendo uma sutileza que é tanto ideológica no sentido que reproduz um modelo social como reafirma posições de poder por meio do discurso.

O último parágrafo analisado afirma que não se faz uma educação de qualidade sem uma educação cidadã, uma educação que valorize a diversidade, é imprescindível. Sendo necessário contextualizar o currículo e construir uma cultura de abertura ao novo, que reconheça a importância da afirmação da identidade, levando em conta os valores culturais dos estudantes e seus familiares.

A utilização da negação não se faz polemiza o discurso e de acordo com Faircough (2001, p.157) *“carrega tipos especiais de pressuposição que também funciona intertextualmente, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los”*.

O uso de é imprescindível provoca um efeito de sentido no texto, reforçando a ideia de uma educação que valorize a diversidade ser indispensável. O emprego do verbo “ser” na 3ª pessoa do presente do indicativo confere semanticamente um estado de urgência ao adjetivo “imprescindível.” Entretanto, no discurso, optou-se por isolar o verbo, colocando-o ao final, analiso que essa atitude reduz a atenção do sentido de

urgência e de ser indispensável uma educação cidadã e que valorize a diversidade e reforça “a compreensão de que não se faz uma educação de qualidade.” A mudança na estrutura da oração subordinada substantiva subjetiva (*É imprescindível a compreensão de que não se faz uma educação de qualidade sem uma educação cidadã, uma educação que valorize a diversidade*) retorna o foco para o sentido de urgência. No entanto, pressuponho que a inversão dos termos da oração com alteração de sentidos semânticos, foi intencional, haja vista que documentos institucionais, via de regra, são revisados, o poderia comprometer o coenunciador.

O trecho “construir uma cultura de abertura ao novo, que reconheça a importância da afirmação da identidade, levando em conta os valores culturais dos estudantes e seus familiares”. Põe em evidência a importância de se abrir a novidade, ao analisar o contexto e as questões propostas no eixo diversidade, porém tratar as questões propostas no documento transversalmente vai contra o que é posto pelo referido termo “**abertura ao novo**”, haja vista que a orientação dessas temáticas na educação já tem esse foco transversal e interdisciplinar.

Quanto à “afirmação da identidade”, ao se definir que “(...) educar para a diversidade não significa, apenas, reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos de todas e todos”(2º parágrafo) a afirmação da identidade com o uso da preposição (de) contraída com o artigo definido feminino no singular fez-me questionar qual a identidade que se pretende afirmar? Tendo em vista que ao utilizar da identidade no singular o discurso torna homogênea a noção da categoria identidade que segundo Silva (2004b, p.33) “são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos.” Desse modo, por serem heterogêneas as identidades, a utilização dessa categoria no singular em se tratando do contexto das instituições educacionais foi empregada contraditoriamente à proposta de diversidade.

Após a leitura do Currículo, encontrei o termo gênero em algumas partes do documento e, dessa forma, destaquei essas ocorrências para avaliação a qual observarei o emprego do sentido de gênero e o contexto em que se encontra. Os dados foram organizando-os sob o formato de tabela. Considero relevante retomar o conceito, para orientar a presente análise. Novamente me apoiarei na conceituação de Joan Scott (1990, p.14) que compreende “gênero” como uma categoria relacional em que as relações sociais entre mulheres e homens são constituídas histórica e socialmente.

A partir desse conceito, apresento a Tabela 1 com as ocorrências encontradas no Currículo do Distrito Federal. Foram selecionados os trechos analisados com identificação da página, seção (parte do currículo em que se encontra a seleção), trecho e o sentido (relações do conceito com o contexto em que se encontra).

Tabela 1 - Currículo do Distrito Federal - Onde Está Gênero?				
Ocorrências de Gênero no Currículo	Página	Seção	Trecho	Sentido/contexto
	12	O cuidar, o educar, o letramento e a diversidade	O Educar e Cuidar, o Letramento, assim como a Diversidade, constituem-se como eixos estruturantes (...) de modo a orientar os componentes curriculares e de promover trajetórias de ensino e de aprendizagem que reconheçam, na pluralidade cultural, o respeito às diferenças sociais, de gênero , religiosas, culturais, linguísticas, raciais e étnicas.	Promover trajetórias de ensino e de aprendizagem que reconheçam, o respeito às diferenças de gênero
	15	O cuidar, o educar, o letramento e a diversidade	Educar para a diversidade não significa, apenas, reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos de todas e todos. Assim, é de suma importância oferecer formação continuada a professoras e professores, que atuam na educação básica, sobre conteúdos específicos das relações de gênero , étnico-raciais, de orientação sexual e para as pessoas com deficiências, para que possam trabalhar com suas estudantes e seus estudantes, transversal e interdisciplinarmente.	Formação continuada de professoras/es com conteúdos sobre as Relações de gênero
	25	Competências para a educação básica	Conhecimento e compreensão das semelhanças e diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais, geracionais e de gênero , a fim de valorizar a sociodiversidade, ampliar a capacidade crítico-reflexiva, articulada à formação para o mundo do trabalho, priorizando a ética, o desenvolvimento da autonomia e do pensamento.	Conhecer e compreender semelhanças e diferenças de gênero
	26	Competências para o Ensino Fundamental	3. Identificação das semelhanças e diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais e de gênero , valorizando a sociodiversidade e opondo-se à exclusão social e à discriminação.	Identificar semelhanças e diferenças de gênero
	27	Competências para a Educação de Jovens e Adultos	Desenvolver a capacidade de respeito às semelhanças e as diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais e de gênero , valorizando, assim, a diversidade sociocultural e desenvolvendo a autoestima.	Respeito às semelhanças e diferenças de gênero
	74	Artes (texto introdutório)	É possível, nesse contexto, que o trabalho pedagógico com a Arte proporcione a inclusão da diversidade nas práticas educativas, o que envolve não apenas a Lei 11.645/2008, que diz respeito ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, mas também as produções locais, regionais e mundiais, as semelhanças e diferenças étnico-raciais, as relações de gênero e as geracionais, as comunidades que vivem do e no campo com suas diversas identidades (pescadores, pequenos agricultores, quilombolas, etc).	O trabalho pedagógico envolverá as semelhanças e diferenças de gênero
	82 e 90	Habilidades (arte) - 1º ano e 4º ano	Perceber seu próprio percurso criador e do outro, refletindo sobre diversas produções artísticas, sem discriminações estéticas, artísticas, éticas, de gênero e à grupos étnico-raciais.	Refletir sobre diversas produções artísticas, sem discriminações de gênero
	95	Educação Física (texto introdutório)	Nos anos iniciais da educação, por uma característica da fase, o processo de ensino e aprendizagem, em Educação Física, não está restrito ao exercício de habilidades e destrezas, que são sim importantes nos processos de aprendizagem das práticas da cultura corporal, porém quando tratados como parte integrante e não como meta do processo de ensino e aprendizagem. Nesta fase, o componente curricular deve considerar o repertório cultural local, partindo de expressões vividas, proporcionando aos/às estudantes experiências que possivelmente não ocorreriam fora da escola, além de vivências necessárias para a construção de um cidadão ético e reflexivo como: socialização, inclusão, respeito às diferenças de gênero , entre outros.	A construção de um cidadão ético e reflexivo considera o respeito às diferenças de gênero

Ocorrências de Gênero no Currículo	Página	Seção	Trecho	Sentido/contexto
	103	Educação Física (1º ano)	Habilidades: · Compreender regras de convívio escolar, bem como limitações e respeito mútuo. Reconhecer erros e acertos, aprendendo a conviver com os mesmos. Conteúdos: Respeito ao gênero	Respeito ao gênero
	104	Educação Física (2º ano)	Habilidades: Desenvolver a percepção e o respeito às normas combinadas e estabelecidas nas atividades propostas. · Desenvolver autoconfiança ao participarem das atividades. · Compartilhar ideias, espaços e equipamentos com os colegas quando participa de atividades. Conteúdos: Respeito ao gênero	Respeito ao gênero
	105	Educação Física (3º ano)	Habilidades: Compreender regras, sua funcionalidade e implicações em jogos e brincadeiras. Preocupar-se com a segurança física própria e alheia nos jogos e brincadeiras. Tolerar as frustrações. Conteúdos: · Respeito às diferenças de gênero	Respeito às diferenças de gênero
	106	Educação Física (4º ano)	Habilidades: Desenvolver espírito de equipe. Adotar posturas não discriminatórias e não preconceituosas diante da pluralidade e manifestações corporais das diversas culturas. Reconhecer a diferença de desempenho devido ao sexo, sem estereotipar movimentos e atividades. Conteúdos: Respeito às diferenças de gênero	Respeito às diferenças de gênero
	107	Educação Física (5º ano)	Habilidades: Adotar posturas não discriminatórias e não preconceituosas diante da pluralidade e manifestações corporais das diversas culturas. Conteúdos: Respeito às diferenças de gênero	Adotar posturas não discriminatórias e não preconceituosas diante da pluralidade e manifestações corporais: respeito às diferenças de gênero
	144	História (texto introdutório)	Com isso, os estudantes poderão perceber que a diversidade é uma característica comum aos seres humanos, haja vista que quando lidamos com pessoas, estas sempre apresentam diferenças: de raça/etnia, idades, culturas, gênero , experiências, dentre outros.	Diferenças de gênero
	152	Geografia (texto introdutório)	Com isso, os/as estudantes poderão perceber que a diversidade é uma característica comum aos seres humanos, haja vista que quando lidamos com pessoas, estas sempre apresentam diferenças: de raça/etnia, idades, culturas, gênero , experiências, dentre outros. Isso porque a diversidade refere-se à “construção histórica, cultural e social das diferenças.	Diferenças de gênero
	156	Geografia - 3º ano	Habilidades: Identificar as atividades produtivas, profissões e ocupações que repercutem na natureza. · Entender a ação da sociedade nas questões socioambientais locais e em espaços distantes e suas consequências em diferentes espaços e tempos, reconhecendo a importância do cuidado e preservação do meio em que vive. Conteúdos: Profissões e ocupações: atividades e tarefas; locais de trabalho; instrumentos e máquinas de trabalho; remuneração e salário; remuneração e gênero ; relações de poder; regras de trabalho.	Remuneração e gênero
156	Geografia - 3º ano	Identificar a divisão do trabalho realizada por diferentes grupos sociais e gêneros , tendo em vista as atividades produtivas de sua cidade/região administrativa.	Identificar a divisão do trabalho realizada por diferentes gêneros	

Fonte: Currículo do Distrito Federal – Séries/Anos Iniciais - Versão Experimental – 2010.

Quanto à presença do termo Gênero no documento foram encontradas 18 ocorrências que se referem a este como uma categoria relacional no sentido considerado por Scott (1990, p.14). Entretanto os sentidos mudam de acordo com o contexto discursivo em que foram empregados e a finalidade proposta. O quadro (Tabela 1) indica os eixos e disciplinas em que foram encontrados os registros. Desse modo,

apresentarei a análise das diversas ocorrências iniciando pela análise textual e linguística e suas implicações no discurso do Currículo. Sendo assim, analisarei cada um dos registros de gênero selecionados em sua relação com o contexto enunciativo.

No trecho relacionado ao “Cuidar, o educar, o letramento e a diversidade como eixos do currículo” (texto introdutório) são encontradas duas ocorrências de gênero: a primeira, situada na página 12 e a segunda na página 15. A utilização do termo na página 12 relaciona-se a noção de “respeito às diferenças”, mas gênero encontra-se dentro de um contexto maior de promoção “de trajetórias de ensino e de aprendizagem que reconheçam o respeito às diferenças sociais”, dentre elas, a **de gênero**. A ocorrência da página 15 relaciona-se a oferta de formação continuada a professoras/es sobre conteúdos referentes as “**relações de gênero**”, de modo que as/os docentes trabalhem em sala de aula os conteúdos aprendidos transversal e interdisciplinarmente.

Na seção voltada às competências relacionadas à educação básica (página 15), especificamente para o ensino fundamental (página 26) e na educação de jovens e adultos (página 27) também foram encontradas ocorrências que se referem ao sentido de conhecer e compreender “**semelhanças e diferenças de gênero**” (página 15), saber identificá-las (página 26) e respeitá-las (página 27). Essa abordagem proposta pelo Currículo é fragmentada, pois as competências de conhecer, compreender, identificar e respeitar as semelhanças e diferenças de gênero deveriam coexistir em todos os níveis da educação básica e não em apenas serem desenvolvidas nesses dois níveis, excluindo-se a educação infantil e o ensino médio.

Na seção voltada para Artes, texto introdutório na página 74 a abordagem de gênero também se refere às semelhanças e diferenças de gênero, existindo a possibilidade (marcador “**É possível**” produz o efeito de incerteza) de que sejam abordadas tanto no trabalho pedagógico em artes como na prática educativa. Nas habilidades voltadas para o 1º ano (página 82) e 4º ano (página 90) em Artes as ocorrências de gênero se relacionam a refletir sobre diversas produções artísticas, **sem discriminações** de gênero. Nesse sentido a orientação do currículo, apesar de trazer gênero como orientação na prática pedagógica em artes, a abordagem ocorre de modo genérico ao não se aprofundar e apresentar exemplos de como as/os professoras/es irão desenvolvê-los com alunas/os. Além disso, por gênero aparecer somente no 1º e 4º anos do Currículo em Artes sinaliza-se um hiato nos demais anos que compõe a educação fundamental das séries iniciais.

Na seção destinada à educação física, a categoria gênero aparece em ocorrências descritas no texto introdutório (página 95) e em todos os anos (1º ao 5º ano) no sentido de respeito às diferenças de gênero (páginas 103-107), porém quando relacionei o sentido ao contexto descrito no trecho selecionado essas ocorrências assumem outros sentidos. Na página 95 (texto introdutório), o respeito e as diferenças de gênero relacionam-se a se considerar no componente curricular de educação física as vivências das/dos¹³ estudantes necessárias para a construção de **um cidadão ético e reflexivo**¹⁴.

Nas páginas 103 e 104 os conteúdos (1º e 2º anos) descrevem **o respeito ao gênero**, porém esse é apenas citado, não se apresentando no documento clareza quanto ao significado. O contexto em que aparecem sugere aprender a conviver com os mesmos, compreender regras de convívio escolar, limitações e respeito mútuo (página 102), mas “gênero” é marcado no singular nas duas ocorrências analisadas e, desse modo, estabelece-se a ambiguidade: não fica claro se o respeito relaciona-se a somente um dos gêneros (ou meninos ou meninas) ou se gênero é tratado no singular por se referir à categoria.

Nas páginas 105, 106 e 107 a utilização de gênero nos conteúdos de educação física do 3º ao 5º ano relaciona-se ao respeito às diferenças. Nos trechos selecionados o respeito às diferenças de gênero fazem referência às habilidades e estas expressam a preocupação com a segurança física nos jogos e brincadeiras e a adoção de posturas não discriminatórias e preconceituosas, com o reconhecimento que existem diferenças de desempenho devido ao sexo, mas sem adoção de estereótipos nas atividades e movimentos.

Na página 144, no texto introdutório de História, gênero é empregado também relacionado às diferenças de gênero num contexto mais amplo da diversidade, entretanto, a referida menção é somente enumerada, não ocorrendo aprofundamento no decorrer desse campo do conhecimento. De acordo com Joan Scott (1990, p.14) o conceito de gênero é construído também a partir da dimensão histórica e a abordagem do Currículo não aprofunda a temática nas habilidades e conteúdos.

¹³ Grifo meu, no texto da página 95, conforme Tabela 1, o masculino é marcado na escrita em primeira posição.

¹⁴ O currículo aborda a questão de respeito às diferenças de gênero, mas na escrita se evidencia a escolha do masculino, marcado na primeira posição e de modo singular, o que sinaliza para a formação da identidade que se pretende construir.

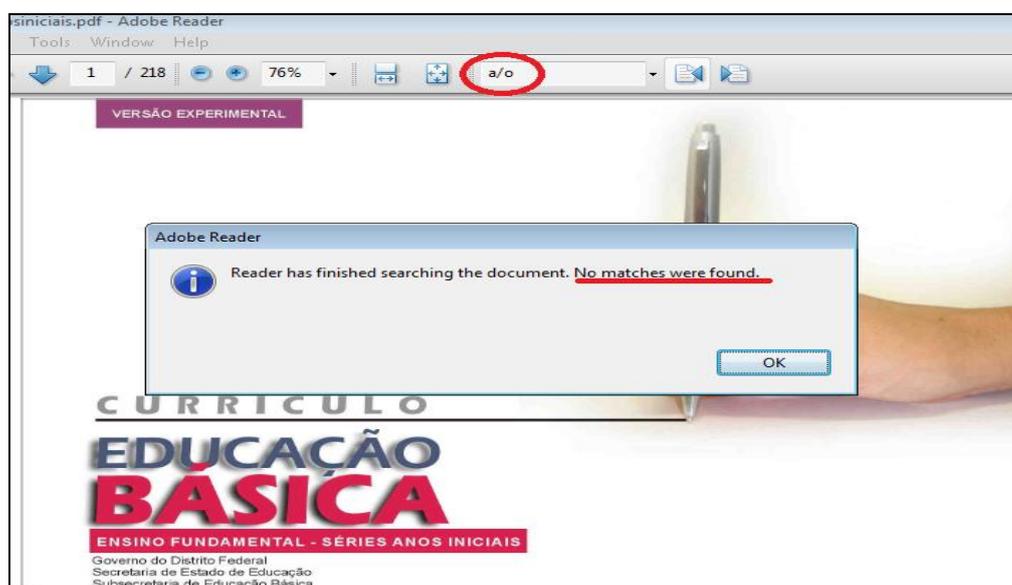
A abordagem de gênero aparece no texto introdutório de Geografia na página 152 em relação às diferenças de gênero e como na abordagem de História faz referência à diversidade, porém mais uma vez gênero ocorre no texto numa enumeração, sem aprofundamento teórico.

Em seguida, outras duas ocorrências sobre a categoria gênero na disciplina de Geografia são encontradas. Na página 156, gênero consta no conteúdo do 3º ano com foco nas profissões e ocupações num relação com a remuneração e posteriormente, na mesma página em habilidades, encontra-se gênero relacionado à divisão do trabalho. Essas duas ocorrências são uma oportunidade para que as questões relacionadas a gênero sejam discutidas de modo conceitual e nas dimensões sociológica, antropológica e interdisciplinarmente. Entretanto, não identifiquei no documento recomendação de bibliografia complementar para que essas questões sejam aprofundadas pelas/pelos docentes.

Após analisar o Currículo quanto às ocorrências de gênero, proponho analisa-lo quanto à linguagem empregada. E iniciarei a coleta dos dados, baseada em levantar os artigos e as posições ocupadas por estes no documento: feminino na primeira posição e masculino na segunda (a/o), masculino na primeira posição e feminino na segunda (o/a) e a utilização do masculino no genérico (o) que engloba o feminino no discurso, bem como foram selecionadas palavras que remetem ao sentido genérico (pais, professores).

Ao efetuar a primeira pesquisa voltada para o emprego do artigo feminino na primeira posição (a/o), conforme a figura a seguir, não foram encontrados resultados.

Figura 3 – Currículo do DF – Emprego do Feminino na 1º Posição



Fonte: Questionário “Currículo e Formação de Professoras/es em Escolas Públicas do Distrito Federal – DF”: Brasília-DF. Julho, 2012, p.2

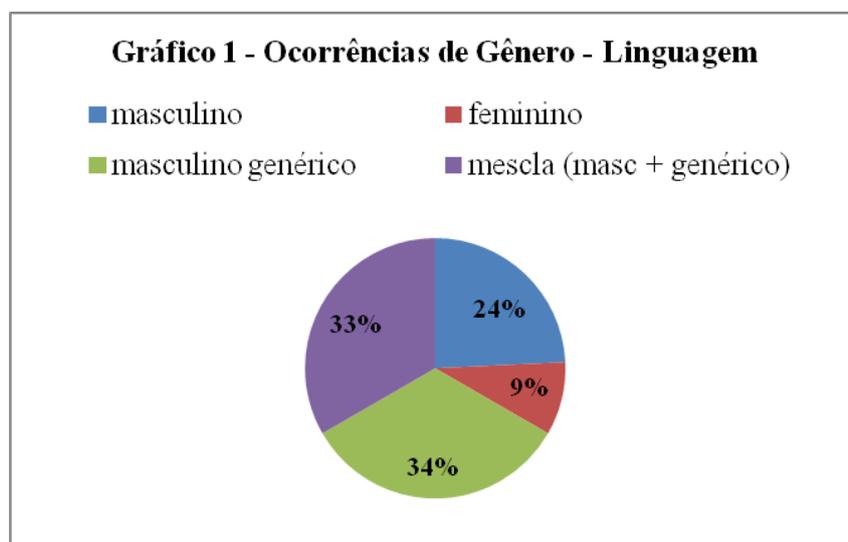
Ainda quanto à análise da linguagem, apresento o seguinte quadro no qual aponto a não uniformidade linguística empregada no Currículo analisado. Foram coletados exemplos de ocorrências que marcam a posição do feminino/masculino, masculino/feminino e somente o masculino genérico.

Tabela 2 - Currículo do Distrito Federal - Linguagem Empregada				
Ocorrências de Gênero no Currículo - Linguagem Empregada	Página	Seção	Ocorrências	Posição
	7	Apresentação (Secretário de Educação)	Educadores/as, professores/as regentes e com coordenadores/as	Emprego no masculino(primeira posição) e feminino (segunda)
	9	Educação Básica e suas bases legais	do/a estudante	Emprego no masculino(primeira posição) e feminino (segunda)
	13	Eixo Cuidar e Educar	ao/à professor/a, seus/suas estudantes	Emprego no masculino(primeira posição) e feminino (segunda)
	14	Eixo Cuidar e Educar	dos/das professores/as	Emprego no masculino(primeira posição) e feminino (segunda)
	14	Eixo Cuidar e Educar	os médicos	Emprego do masculino genérico
	15	Eixo Diversidade	Professoras e professores, todas e todos	Emprego no feminino(primeira posição) e masculino na (segunda)
	15	Eixo Diversidade	os profissionais de educação	Emprego do masculino genérico
	15	Eixo Diversidade	suas estudantes e seus estudantes	Emprego no feminino(primeira posição) e masculino na (segunda)
	40	Eixo Letramento	O/A professor/a, o/a estudante, o/a estudante vai se tomando um leitor crítico, o/a professor/a deve ser o mediador	Emprego no masculino(primeira posição) e feminino (segunda) mesclado com o masculino genérico
	108	Matemática	o/a professor/a como ser um desbravador de horizontes e O/A educador/a matemático	Emprego no masculino(primeira posição) e feminino (segunda) mesclado com o masculino genérico
	186	Avaliação Formativa	o aluno, o professor, pais, professores, psicólogos, dos professores	Emprego do masculino genérico
193	Avaliação Formativa	para professores, os alunos	Emprego do masculino genérico	
194	Avaliação Formativa	criar no aluno	Emprego do masculino genérico	

Fonte: Currículo do Distrito Federal – Séries/Anos Iniciais - Versão Experimental – 2010.

As ocorrências selecionadas, de acordo com o levantamento por página, apontam para o total de 33 ocorrências analisadas, sendo 8 com o masculino na primeira posição e o feminino na segunda, 11 com o emprego do masculino genérico, 3 com o feminino na primeira posição e 8 com o emprego do masculino na primeira posição mesclado com 3 ocorrências do masculino genérico.

O gráfico nº 1 descrito a seguir, representa os percentuais do levantamento referente às 33 ocorrências selecionadas o que equivale a 100%, sendo 24 % com o emprego do masculino na primeira posição, 34% no masculino genérico, 33% em que estão mesclados o masculino na primeira posição e o masculino genérico e o feminino na primeira posição ocupa somente 9% dos empregos da amostra.



Fonte: Currículo da Educação Básica. Ensino Fundamental – séries/anos iniciais. Versão Experimental. Secretaria de Estado de Educação. Distrito Federal, 2010, p. 218.

Sendo assim, quanto à análise linguística dos registros destacados na tabela 2 com enfoque para gênero e de acordo com os percentuais apontados pelo gráfico, defendo ser evidente que a linguagem empregada no Currículo do DF ainda mantém um padrão masculino em seu discurso, muito embora tenha incluído o feminino (o/a) esse aparece predominante na segunda posição, reproduzindo o modelo hierárquico do masculino sobre o feminino.

Outro aspecto que destaco refere-se ao emprego do masculino genérico, no qual o feminino é tornando implícito, remetendo semanticamente a estar contido no

masculino, cujo emprego abarca a maioria das ocorrências, pois ao somar o resultado de 34% com os registros em que aparece mesclado com o masculino na primeira posição em 33%, este totaliza 67% dos levantamentos.

A seguir apresentarei a discussão dos resultados relacionados à análise do corpus.

Discussão dos Resultados

Segundo Emília Pedro (1997) a Análise do Discurso Crítica (ADC) também busca explicar os significados das formas e das funções da linguagem, considerando o co-texto: o contexto de situação e o contexto cultural. Sendo esta abordagem de fundamental importância por constituir-se como um dos fatores que proporcionam as condições de produção do discurso.

A Análise Crítica do Discurso interdisciplinarmente à pesquisa qualitativa permitiu-me compreender que o currículo não é neutro e por sua vez reflete o posicionamento político da Secretaria de Educação e representa nas competências, habilidades e conteúdos as relações de poder, bem como culturas que em geral traduzem as ideias e interesses de determinados grupos sociais e econômicos.

O discurso institucional da educação é orientado por regras implícitas que ditam o que pode ser expresso e o que deve ser omitido na prática pedagógica (como ocorre no chamado currículo oculto), entretanto, dialeticamente, no contexto dessa práxis outros discursos são criados e incorporados.

O currículo, no discurso do Secretário Sinval Lucas, é caracterizado quanto à identidade, a partir da utilização de marcadores linguísticos que o situam em termos espaciais (localizando-o no Distrito Federal), quanto à modalidade de educação (educação Básica) e quanto à destinação (as escolas da rede pública).

A opção por apresentar no início do texto a finalidade do currículo, voltada as/aos educadores ao invés de quem o elaborou evidencia um ato político de escolha que produz maiores efeitos de sentido (apontar para que e quem ele serve) do que apresentar quem o elaborou no início do texto.

Outros aspectos que observei no discurso institucional do Secretário de Educação relacionam-se a:

- Presença da ambiguidade, o que aponta para a imprecisão discursiva;

- Tendência de “democratização”, que remete para a ideia de inclusão ao se referir à qualidade da instituição pública sendo extensiva a “todos”;
- O discurso marcado por elementos que o “suavizam” sinalizando para a utilização da polidez;
- O estabelecimento, no discurso sobre o currículo, de ideologias que serão transmitidas, como ao se fazer referência aos objetivos e conteúdos do currículo por meio do trecho “*contribuir para (...) a reflexão sobre o que os/as estudantes precisam aprender*” o que aponta para relações hierárquicas e de poder que definem o conhecimento que as/os estudantes “precisam aprender”, sendo esse conhecimento posto no currículo;
- A intenção de contribuir para a seleção e organização dos “**conteúdos relevantes**” na qual posições hegemônicas, de poder e percepções de mundo das/dos professoras/es, que contribuíram para a elaboração do documento, são materializadas no discurso por meio da validação do que deve ser ensinado como conteúdo relevante, a fim de auxiliar as instituições educacionais.
- O discurso preza pela intertextualidade em que tipos e gêneros discursivos como o currículo são utilizados para constituir identidades sociais.

O eixo que analisei (Letramento e Diversidade), especificamente o texto introdutório sobre Diversidade, defende ser de “suma importância” a formação continuada de professoras/es da educação básica sobre os conteúdos relacionados aos respectivos temas de diversidade, incluindo “relações de gênero” para que possam ser trabalhados com as/os estudantes. Porém, mantém e não inova ao expressar que devem ser trabalhados de modo transversal e interdisciplinarmente, o que tangencia a abordagem dessas questões e especificamente de gênero na prática pedagógica, foco dessa pesquisa. O caráter transversal contribui para que se perca o foco na temática ao torná-la facultativa e dependente do interesse da instituição educacional em desenvolvê-la em sua práxis.

Após analisar as ocorrências da categoria “Gênero”, considero que estas somente são mencionadas no documento (em tópicos), não havendo, pois, aprofundamento quanto ao conceito e como se caracterizam e sua relação com a prática pedagógica. Mesmo sendo tema transversal no currículo do DF, este deveria discutir as questões e abordá-las, não apenas apresentando os estereótipos, mas trazendo outros aspectos teóricos no assunto, indicando bibliografia auxiliar para consulta. No documento analisado consta somente uma referência à publicação “**Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**” publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009, cujo discurso reflete o que é validado institucionalmente, pois o MEC é uma instância de poder, a escolha por essa única referência como texto de apoio quanto à gênero revela uma ambiguidade no discurso entre a formação que se pretende ofertar, as identidades que são construídas e a diluição dessas questões no documento, de modo que efetivamente estas não tenham condições de serem abordadas, o que aponta para o ocultamento no currículo dessas questões por meio de mecanismos de controle do que deve ser ensinado e aprendido.

Observo que o texto introdutório do eixo diversidade, assim como outros do currículo, foram construídos a partir das discussões e reflexões de professoras/es coletivamente. No entanto, até que ponto o texto elaborado e aprovado manteve as considerações desses agentes? Quem de fato elaborou o documento, professoras/es ou a Secretaria de Educação por meio das/dos suas/seus agentes/representantes?

As respostas a essas questões estão presentes nas entrelinhas do texto e sua percepção é sutil, exigindo da análise apoiar-se no conceito de intertextualidade, para captar as referências destes no discurso.

Segundo Fairclough, (2001, p.133) a intertextualidade na concepção bakhtiniana compreende que os textos são intertextuais ao incorporarem elementos de outros textos. Fairclough defende que a teoria da intertextualidade deve ser combinada à análise das relações de poder, pois estas moldam as estruturas e práticas sociais. Os textos, por sua vez, podem modificar textos anteriores e reestruturar os discursos e gêneros textuais de modo a produzir novos textos (FAIRCLOUGH, 2001, p.35).

Retomando o discurso do secretário de educação Sinval Lucas, quanto a este ser intertextual este enuncia que o currículo é “*resultado de uma construção coletiva de educadores/as, a partir da discussão com professores/as regentes e com coordenadores/as, iniciada em 2008*” esta menção faz referência à contribuição desses

sujeitos para elaboração do currículo, entretanto no eixo diversidade analisado, tomando o princípio da intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade para Fairclough (2001, p.136) não foi possível identificar os sujeitos do discurso, pois eles aparecem omitidos sob o discurso teórico-acadêmico e institucional de diversidade, sendo presente neste a intertextualidade manifesta (com marcas na superfície do texto, com a presença de aspas, no geral estes textos se apoiam em textos de uma autoridade no assunto, para persuadir).

As/os professoras/es que contribuíram para a construção do currículo do DF são identificados no discurso indireto, nas páginas 3 a 5 do documento em que são nomeadas/os as/os participantes que compuseram as comissões de elaboração, mas no documento estes são ocultados no discurso direto mantido no impessoal.

Desse modo, apesar dos sujeitos contribuírem para a construção de um discurso não necessariamente o discurso constituído e validado institucionalmente representa as suas vozes no discurso. Thompson (1984, 1990)¹⁵ afirma que:

“determinados usos da linguagem e de outras ‘formas simbólicas’ são ideológicos, isto é, os que servem, em circunstâncias específicas, para estabelecer ou manter relações de dominação. As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de senso comum”.

A partir das análises sobre o currículo, como as identidades de alunas/os são constituídas, do ponto de vista de gênero?

As identidades constituídas, no discurso do currículo, mantém em grande parte o gênero feminino em posição secundária, conforme **Gráfico nº 1 – Ocorrências de Gênero - Linguagem** em que 90% das ocorrências da amostra se referem ao emprego do masculino na primeira posição juntamente ao masculino genérico, mitigando a questão de gênero no documento.

Essa discussão é abordada de modo estanque e atenuada, e cujo enfoque para as questões de gênero, são diluídas nos conteúdos de artes, geografia, história e educação física, sem o devido tratamento.

Não verifiquei no documento um aporte teórico e conceitual voltado tanto para “gênero” como para outras temáticas de diversidade, de modo que o documento não subsidia o conhecimento dessa categoria. A compreensão do conceito é pressuposta,

¹⁵ Cf. Fairclough, (2001, p. 117)

haja vista que o posto é marcado no discurso pelos termos: “relações de gênero”, “respeito às diferenças de gênero”, e outras apontadas pelo sentido contextual, conforme o emprego de gênero no currículo descrito na tabela 1 (p.72-74).

Fairclough (2001, p. 117) sugere que as práticas discursivas são investidas ideologicamente a partir do instante que incorporam significados e que contribuem para a manutenção e reestruturação das relações de poder. Sendo que estas se moldam aos nossos propósitos.

O currículo per si, apesar de trazer a abordagem de gênero somente citada no corpus do documento e incluir na educação física (página 106 a 107) e geografia (152 e 156) questões de gênero a serem desenvolvidas nos conteúdos de modo simplificado (respeito às diferenças de gênero) não oferece insumos para tal ação, o que deverá ser contemplada na formação continuada de professoras/professores.

Outro aspecto que observei refere-se à linguagem de escrita do documento em que mesmo marcando-se o gênero no feminino, este continua na segunda posição, com a permanência do gênero masculino como referência (*dos/as educadores/ras, professores/as regentes e com coordenadores/as, entre professor/a, do/a professor/a, cada professor/a, o professor*) e ao final do trecho do 1º parágrafo o discurso do Secretário de Educação marca a qualidade destinada a “todos” no masculino genérico, não havendo regularidade no discurso quanto ao emprego do feminino na linguagem. O que reflete visões de mundo e um modo de continuar reproduzindo o modelo patriarcal por meio do discurso.

A linguagem marcando o gênero no Currículo é utilizada sem uma uniformidade, conforme explicitado na tabela 2, o que evidencia uma colagem, e que analiso como as várias visões de mundo presentes no texto. Para Monserrat Moreno (1999, p.35 e 43) a linguagem e o modo de ensinar não são imparciais e se encontram impregnados de ideologia androcêntrica, contribuindo para a constituição de padrões de conduta, para essa autora, os modelos linguísticos são genéricos e expressam ambiguidades em relação à mulher, para os homens são claros e categóricos e destaca que como regra usa-se sempre o masculino (MORENO, 1999, p.43).

Desse modo, finalizo a análise do currículo retomando a indagação inicial da primeira parte dessa proposta metodológica: Onde encontro Gênero no currículo do DF voltado para as séries/anos iniciais do ensino fundamental?

Em resposta a esse questionamento, a abordagem de gênero no currículo analisado é superficial, carecendo de aprofundamento teórico para subsidiar a prática pedagógica, bem como, o discurso quanto a essa questão é marcado por contradições, verificadas no discurso do Secretário de Educação na apresentação do documento, na linguagem empregada e tratamento dado a gênero no Eixo Letramento e Diversidade, bem como nos conteúdos e habilidades no restante do currículo.

Sendo assim, a inclusão da temática gênero no currículo ainda não se constitui como enfoque estruturante no qual sua abordagem não só perpassa os conteúdos, mas de fato contribua para mudanças nas práticas sociais, discursivas e pedagógicas no âmbito escolar.

Parte II

Pesquisa de Campo:

Onde está Gênero na formação de professoras/es?

A pesquisa de campo aqui proposta tem a finalidade de despertar a consciência social sobre a importância dos estudos de gênero na formação docente. Sendo que a (re)produção de visões de mundo em relação a temática por parte das professoras/professores contribui para a propagação de preconceitos e para aumentar de forma significativa, entre as/os alunas/alunos os conflitos referentes as diferenças de gênero na escola.

O tema dessa pesquisa também se constituiu relevante para contribuir no fortalecimento dos sujeitos pesquisados, além de servir de subsídio a estes diante dos novos paradigmas pedagógicos, favorecendo reflexões e valorizando a temática gênero na formação docente.

A pesquisa de campo proporcionou a esse Trabalho Final de Curso o aprofundamento dos objetivos propostos referentes à análise sobre o conhecimento das/os professoras/es da educação básica (1º ao 5º ano) de escolas públicas do Distrito Federal sobre a temática Gênero, bem como por meio da presente pesquisa foi possível confrontar as hipóteses iniciais, bem como confirmar as questões postas pela parte I dessa metodologia sobre o Currículo.

Desse modo, retomei os objetivos específicos com a finalidade de nortear a análise desse estudo de campo: verificar junto às/aos professores/as como a temática gênero é explorada na sala de aula; analisar o conhecimento e as percepções dos/as professores/professoras sobre gênero; avaliar a importância da pesquisa para a formação de professores.

Na pesquisa de campo participaram duas escolas, selecionadas por amostragem, uma situada na Região Administrativa de Brasília e outra na Ceilândia.

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi o questionário, no qual constaram perguntas que permitiram avaliar as questões levantadas nos objetivos específicos e hipóteses e no qual o perfil dos sujeitos participantes foi traçado. Os dados coletados foram analisados qualitativa e quantitativamente, de acordo com a natureza das respostas.

As perguntas foram voltadas a verificar o conhecimento que as/os professoras/es tem sobre a temática gênero tanto no cotidiano quanto na prática pedagógica.

As/os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização e manifestação de interesse. No presente termo constam os objetivos da pesquisa, a justificativa e metodologia empregada e informações relacionadas à ética, sigilo dos dados coletados e procedimentos em caso de desistência de participação na pesquisa, cuja adesão é voluntária, bem como os contatos da pesquisadora.

Apresentação do Corpus

No presente corpus de análise apresento as características da pesquisa de campo realizada e como se encontra dividida.

Assim como na análise do currículo, a metodologia empregada para se atingir os objetivos na pesquisa de campo, centra-se no enfoque qualitativo, aliada à Análise Crítica do Discurso interdisciplinarmente aos Estudos do Gênero.

Como instrumento de coleta de dados optei pela aplicação do questionário com perguntas estruturadas (Anexo II) que me permitiu avaliar como a temática Gênero é explorada nas aulas, quais são as percepções dos/as professores/professoras sobre gênero e a importância da pesquisa para a formação de professores.

No questionário também foram colhidas informações referentes ao perfil das entrevistadas, tais como: o nome da/o entrevistada/o, entretanto, essa informação era opcional e confidencial; identificação da escola; aspectos das/os pesquisadas/os relacionados à idade, sexo/gênero, graduação, especialização, tempo de docência, ano (série) que ministra aulas.

O questionário foi composto de 12 perguntas: uma com questão fechada (nº 1) e as demais com questões abertas (2 a 11). As questões apresentadas no questionário relacionaram-se a quatro aspectos da investigação: 1) os conhecimentos que professoras/es tem sobre gênero e a aplicação no cotidiano (questões de 1 a 5); 2) como

ou se a temática é trabalhada na prática pedagógica (questões 9 e 10); 3) o conhecimento sobre a existência de orientação no Currículo do Distrito Federal (séries iniciais) sobre como a temática gênero será trabalhada (questões 6 a 8) e, por último, 4) os sujeitos pesquisados receberam formação na temática tanto na graduação como por meio da Secretaria de Educação (questões 11 e 12).

No Quadro nº 1, descrevo as 12 questões do instrumento de coleta de dados:

Quadro nº 1 - Questionário	
1	Você sabe o que é Gênero?
2	Caso sim, explique, de modo breve, o que você entende.
3	Na sua concepção, qual a importância de se estudar gênero? Tanto no cotidiano, como na escola?
4	Você já sofreu alguma discriminação/preconceito por ser homem/mulher? Você percebe como isso ocorre na escola, no trabalho, em casa, ou em outros espaços?
5	E na escola, você percebe diferenças de tratamento entre meninas e meninos? E quanto a você, em relação a essa mesma questão?
6	Você tem conhecimento se no Currículo do Distrito Federal (séries iniciais) existe a orientação para que o trabalho em sala de aula seja desenvolvido o sob o enfoque de gênero?
7	Se sim (para a pergunta nº 6), como você trabalha o tema gênero a partir da orientação do documento em sala de aula?
8	Se sim (para a pergunta nº 7), quais são as estratégias utilizadas?
9	Você percebe se as/os alunas/os tem interesse na discussão do tema?
10	Se trabalha o tema, você observa se o estudo da temática tem reflexos no cotidiano das/os alunas/os?
11	Na graduação, você teve contato com a temática “gênero”?
12	Você tem conhecimento se existem cursos ofertados pela Secretaria de Educação do DF voltados para a formação de professores/as neste tema?

A aplicação do instrumento de coleta de dados considerou os questionários obtidos duas escolas da Rede Pública, sendo uma em Brasília (Asa Norte) e uma na cidade de Ceilândia, Distrito Federal. O tipo da amostra selecionada foi por acessibilidade¹⁶, no qual a seleção dos elementos deu-se pela facilidade de acesso.

¹⁶ GIL (2010, p.94).

A amostra teve por foco professoras/es do ensino fundamental (séries iniciais – 1º ao 5º), de modo a estabelecer relações com o currículo analisado (séries/anos iniciais) e não teve por objetivo a generalização da pesquisa para todo o universo pesquisado, pois serão consideradas as análises das respostas dos sujeitos da pesquisa no momento da coleta dos dados e no contexto em que se encontravam, característica da pesquisa sob o enfoque qualitativo.

Esclareço que, conforme acordado com as/os participantes, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e com as/os responsáveis pelas instituições educacionais não houve a identificação das escolas e das/os pesquisadas/os no corpus da pesquisa, haja vista que para mencionar as escolas, os estabelecimentos de ensino devem encaminhar solicitação à Secretaria de Educação para autorização, e para essa pesquisa, não houve tempo hábil para o envio do documento. Desse modo, para identificar as respostas das/os participantes foram utilizados pseudônimos e a referência às escolas ocorreu pela localização da cidade.

A coleta de dados com 7 professoras/es ocorreu na semana de 02 a 05 de julho de 2012.

As escolas pesquisadas caracterizaram-se por serem de ensino fundamental (séries iniciais), sendo um Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) e uma Escola Classe localizadas em Ceilândia e na Asa Norte (Brasília).

Foram respondidos 7 questionários, porém no decorrer da aplicação surgiram elementos observados que compuseram a análise do corpus relacionados a compreensão da temática gênero, gênero e sociedade, gênero e sexualidade e sobre formação docente e prática pedagógica.

Análise do Corpus

A presente análise do corpus foi dividida em três partes, sendo a primeira a análise do perfil das participantes (conforme apresentado no Quadro 2 – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa), no segundo momento, analisarei as respostas das professoras aos questionários coletados e finalizarei com a análise dos elementos observados durante a aplicação da pesquisa. Os dados serão analisados qualitativa e quantitativamente. A pesquisa se norteará pelo enfoque qualitativo, aliada aos Estudos em Gênero.

No quadro a seguir, procedi com a caracterização do perfil das/dos participantes da pesquisa, quanto à idade, sexo/gênero, graduação, especialização, tempo de docência, ano (série) que ministra aulas. A escola foi identificada pela localidade e utilizei pseudônimos (P1, P2, P3...) para a referência às participantes.

Quadro 2 - Perfil dos Sujeitos da Pesquisa						
P	Sexo/Gênero	Idade	Graduação	Especialização	Tempo de docência	Ano/série que ministra aulas
P1	Feminino	33	Pedagogia	Gestão Educacional	15	1º ao 5º ano
P2	Feminino	33	Pedagogia	–	17	1º ano
P3	Feminino	29	Sistemas de Informação e Matemática	–	9	4º ano/3ª série
P4	Feminino	36	Pedagogia	Início de Escolarização	12	1º ano
P5	Feminino	45	Pedagogia	Ensino Especial	23	Ensino Especial (1º ao 5º)
P6	Feminino	35	Magistério/Lic em Química	–	15	3º ano
P7	Feminino	45	Ciência Educação	Alfabetização	17	4º ano

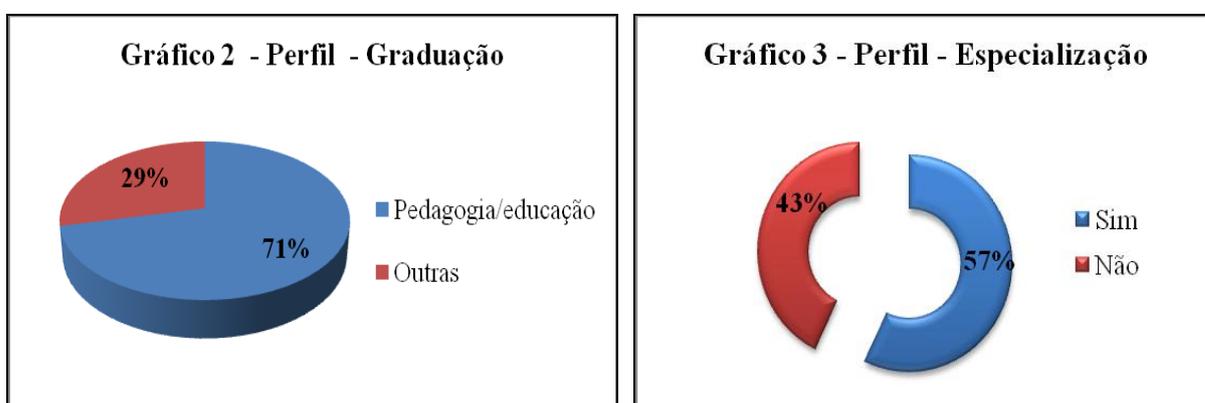
Conforme apresentado no quadro, destaco que o perfil traçado é formado por um público feminino na faixa etária de 29 a 45 anos e cuja média de tempo de docência chega a 15,4 anos de atuação no Ensino Fundamental (Séries Iniciais), sendo que das 7 pesquisadas, uma ministra aulas de informática (4º ano), outra atua na educação especial e as demais atuam com turmas regulares (1º ano- alfabetização até o 5º ano), sendo 5 professoras da escola pertencente à Ceilândia-DF e 2 que atuam na Asa Norte.

Iniciarei a presente análise pela variável sexo/gênero que compõe a identificação do questionário aplicado. Escolhi as duas designações, pois conforme já explicitado no referencial teórico do Capítulo 1, a categoria “sexo” é relacionada aos aspectos fisionômicos e biológicos de cada uma/ um (mulheres e homens) e “gênero” é compreendida como uma construção histórico-social pela qual mulheres e homens se constituem e se identificam na sociedade (os modos como se constituem o ser feminino

e o masculino). Essa categoria estabelece relações com outras categorias como raça/etnia, sexualidade, classe, religião, dentre outras. (LOURO, 2004, p. 21-28).

É importante avaliar que todas as pesquisadas (100%) identificam-se com o gênero feminino, entretanto, consideram que sexo e gênero tenham o mesmo sentido. Elas utilizam a designação de feminino como se esse fosse sinônimo de sexo.

Estabeleço outra relação das categorias “sexo/gênero” com a variável “Graduação”, além de 100% do grupo de pesquisadas se identificarem com o gênero feminino, 71% delas (5) tem formação em educação e 21% (2) compostas de outras graduações (química, informática) sendo 43% (3) não possuem especialização e 57% (4) das entrevistadas que possuem todas elas descreveram a formação em educação, conforme representado nos gráficos 2 e 3 abaixo:



Fonte: Questionário “Currículo e Formação de Professoras/es em Escolas Públicas do Distrito Federal – DF”: Brasília-DF. Julho, 2012, p.1.

Considerando que todas as pesquisadas são mulheres, o cenário apresentado no gráfico nº 2 remete ao que Guacira Lopes Louro (2010, p.448) denominou de “feminização do magistério” e em que pese esse quadro ter sofrido mudanças, as quais já se observa maior presença masculina nos cursos de pedagogia, ainda verificamos predominância de mulheres, principalmente nas séries iniciais, conforme apontado pela pesquisa de Vianna (2001, p. 81-103).

Na sequência, apresento a análise das 12 questões do instrumento de coleta, já apresentadas no Quadro nº 1 – Questionário (p. 91). Didaticamente, optei por agrupar as respostas de todas as participantes em quadros, de acordo com o objetivo da questão, para facilitar a visualização e análise.

A questão nº 1 (Quadro 3) questiona as respondentes sobre o conhecimento em gênero e caracteriza-se por ser de natureza fechada em que as respostas limitam-se em “sim/não/nunca ouviu falar” e tem o objetivo de verificar se as participantes sabem o que significa gênero. Essa questão será analisada a partir de sua relação com a questão nº 2 apresentada no Quadro 4. Analisando-a sob o aspecto quantitativo observa-se que todas as participantes da pesquisa (100%) marcaram a opção “sim.”

Quadro 3 - Resposta do Questionário	
Objetivo	Analisar os conhecimentos que professoras/es tem sobre gênero e a aplicação no cotidiano
Nº Questão	Pergunta 1
1	Você sabe o que é Gênero? <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Nunca ouviu falar </div>
Participante	Respostas de 1
P1	Sim
P2	Sim
P3	Sim
P4	Sim
P5	Sim
P6	Sim
P7	Sim

No entanto, será na resposta nº 2 (Quadro 4) a seguir que essa questão será analisada qualitativamente.

Sendo assim, apresento a questão nº 2 (Quadro 4) em que o objetivo coaduna-se com o da primeira questão, voltado para analisar os conhecimentos das participantes sobre gênero e as relações com o cotidiano, a partir do que elas entendem sobre gênero.

Considerando que todas as respostas da questão nº 1 para gênero foram “sim” as respostas da questão 2, em geral, trazem a concepção de gênero como sendo as relações, classificações, papéis e diferenciação social e sexual entre “homens e mulheres” e no modo como as participantes concebem o “masculino/feminino”.

Destaco que discursivamente, evidenciam-se na escrita das pesquisadas a reprodução das posições de sujeito e relações de poder em que “homem e masculino” ocupam a primeira posição, sendo também, mesmo que inconsciente, uma representação

ideológica das relações sociais, históricas e culturais ocupadas por mulheres e homens nos modelos de sociedades patriarcais e sob o jugo do machismo, de acordo com as conceituações apresentadas por Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2009, p.17).

Quadro 4 - Resposta do Questionário	
Objetivo	Analisar os conhecimentos que professoras/es tem sobre gênero e a aplicação no cotidiano
Nº Questão	Pergunta 2
2	Caso sim, explique, de modo breve, o que você entende.
Participante	Respostas de 2
P1	Estudo sobre o papel social de homens e mulheres dentro das relações impostas no atual mundo do trabalho.
P2	É a forma de classificar as pessoas em homens e mulheres.
P3	Gênero, para mim, resume-se ao masculino e feminino.
P4	O que entendo é sobre gênero do substantivo = masculino e feminino.
P5	É a divisão da raça humana em masculino e feminino.
P6	Gênero é especificidade o qual ser humano é diferenciado do outro através da sua sexualidade.
P7	Gênero é a diferenciação social entre os sexos masculino e feminino.

A questão nº 3 apresentada abaixo (Quadro 5) tem por foco analisar como as professoras pesquisadas percebem a importância de se estudar gênero e sua relação no cotidiano e na escola.

Na presente questão observei que são evidenciadas contradições no discurso das participantes da pesquisa, como é o caso de P4 que afirmou na questão nº 1 conhecimento sobre gênero e posteriormente nessa questão revela que o entendimento deste relaciona-se não a gênero, como categoria de análise, considerado nessa pesquisa, mas em sua relação com a gramática (morfologia dos substantivos).

Quadro 5 - Resposta do Questionário	
Objetivo	Analisar os conhecimentos que professoras/es tem sobre gênero e a aplicação no cotidiano
Nº Questão	Pergunta 3
3	Na sua concepção, qual a importância de se estudar gênero? Tanto no cotidiano, como na escola?
Participante	Respostas de 3
P1	Uma vez que o currículo escolar propõe a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho, o estudo e a crítica das funções exercidas por homens e mulheres e a diversidade da remuneração, discriminação social são temas que merecem discussão mais profunda
P2	Abordar gênero na escola faz-se necessário a medida que as diferenças entre homens e mulheres geram na sociedade desigualdades injustas.
P3	Não respondeu.
P4	Estudar sobre diferenças, principalmente, conhecer a gramática.
P5	Importante até certo ponto. A ênfase gera preconceito.
P6	Importante para combater qualquer tipo de discriminação e formar "conceitos" corretos, livre de qualquer pré-conceito incorreto.
P7	A construção do significado de gênero abrange questões culturais numa civilização, daí a importância de estudar esse tema tão difundido por recursos midiáticos.

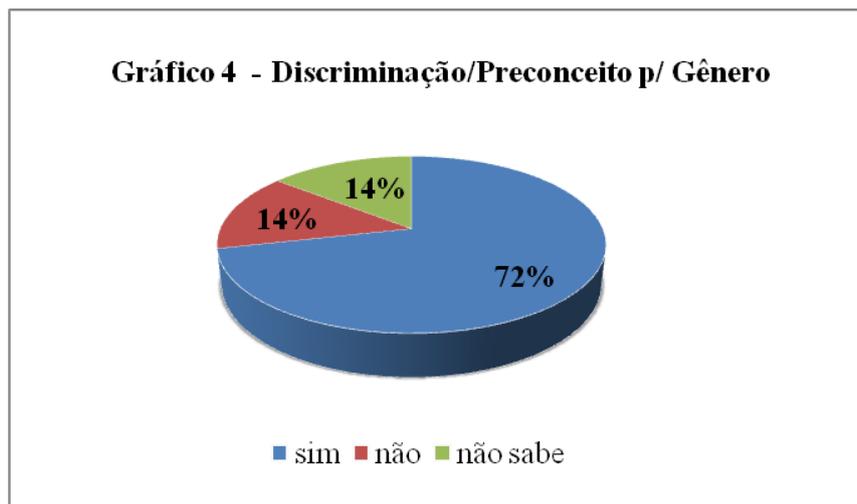
Outro aspecto que observei refere-se à importância de se estudar gênero para as participantes. Essas relacionam gênero a partir das relações e funções exercidas por mulheres e homens na sociedade, a exemplo do trabalho e escola (P1) às diferenças entre estes que acabam por gerar desigualdades (P2), sendo importante o seu estudo para combater o preconceito e discriminação (P1 e P7), bem como considerando ser este pautado por questões culturais. (P7).

A resposta de P5 considera que é importante estudá-lo até certo ponto, pois a ênfase, em sua visão, gera preconceitos. P6 enfoca ser importante, por combater qualquer tipo de discriminação e por contribuir para a formação de conceitos sobre a temática que qualifica como “corretos” em contraposição a “pré-conceito” que denomina de “incorreto.”

A questão nº 4 (Quadro 6) novamente busca relacionar o conhecimento que as pesquisadas tem do seu cotidiano com a escola, questionando-as se sofreram com discriminações e preconceitos em decorrência do gênero e como elas percebem que isso ocorre nos diversos espaços sociais.

Quadro 6 - Resposta do Questionário	
Objetivo	Analisar os conhecimentos que professoras/es tem sobre gênero e a aplicação no cotidiano
Nº Questão	Pergunta 4
4	Você já sofreu alguma discriminação/preconceito por ser homem/mulher? Você percebe como isso ocorre na escola, no trabalho, em casa, ou em outros espaços?
Participante	Respostas de 4
P1	Não, por ser professora de anos iniciais, creio que esta função é socialmente aceita na condução de sua execução por pessoas do sexo feminino.
P2	Sim, na minha casa somos 4 mulheres e 2 homens, durante a partilha dos bens, tanto meu pai quanto meus irmãos acham que as mulheres não merecem tal partilha.
P3	Sim, por ter cursado duas graduações, cujo público é em maior número composto por homens, informática e matemática, já escutei muito, inclusive de professores, que deveria desistir, pois não era curso para mulher. Percebo que ainda tem pessoas que consideram cores, brincadeiras, e até profissões de um ou de outro gênero. Ou seja, um homem não pode ser doméstico, e uma mulher não pode ser piloto de avião, por exemplo.
P4	Sim, no trânsito.
P5	Não me lembro de nenhuma discriminação, se ocorreu não dei importância.
P6	Muitas vezes, durante toda a minha vida. Na escola conceitos errados passados pelos professores que traziam consigo (menino X menina). Mulher é fraca. No trabalho como professora, pela sociedade, emprego exclusivamente de 'cuidadora' e não de educadora. Em casa, por pai "machista" que mulher é fraca e inferior. E na sociedade, exemplo no trânsito "mulher não sabe dirigir."
P7	Sim. Essa discriminação histórica acontece em diversos espaços: seja na educação tradicional recebida no meio familiar, na desvalorização do papel da mulher, nas músicas e novelas exibidas, no trânsito e demais acontecimentos desencadeados pelo preconceito.

Apresento em formato de gráfico o percentual de professoras que relataram já ter sofrido discriminação/preconceito em decorrência do gênero (P2, P3, P4, P6 e P7) o que corresponde a 72% (5) do universo pesquisado. P1 corresponde a 14% e afirma que não, porém destaca que a função de professora é socialmente aceita por pessoas do sexo feminino. P5 não sabe, mas se aconteceu, ela não deu a devida importância ao fato.



Fonte: Questionário “Currículo e Formação de Professoras/es em Escolas Públicas do Distrito Federal – DF”: Brasília-DF. Julho, 2012, p.2

As outras pesquisadas (P2, P3, P4, P6 e P7) que responderam sim, apresentaram os espaços e situações em que se sentiram discriminadas por serem mulheres:

P1 – Em sua casa, durante a partilha dos bens, mesmo sendo o número de mulheres (4) superior ao de homens (2), tanto o pai quanto os irmãos pensam que as mulheres não devem ser contempladas.

P3 – Coursou duas graduações (informática e matemática), cujo público ainda é predominantemente composto por homens, e já escutou de professores, que deveria desistir, pois “não era curso para mulher”. A pesquisada ainda observa que socialmente existem diferenciações de gênero com cores, brincadeiras, e até profissões de um ou de outro gênero e cita como exemplo disso e segundo essa visão, que um homem não pode ser doméstico, e uma mulher não pode ser piloto de avião.

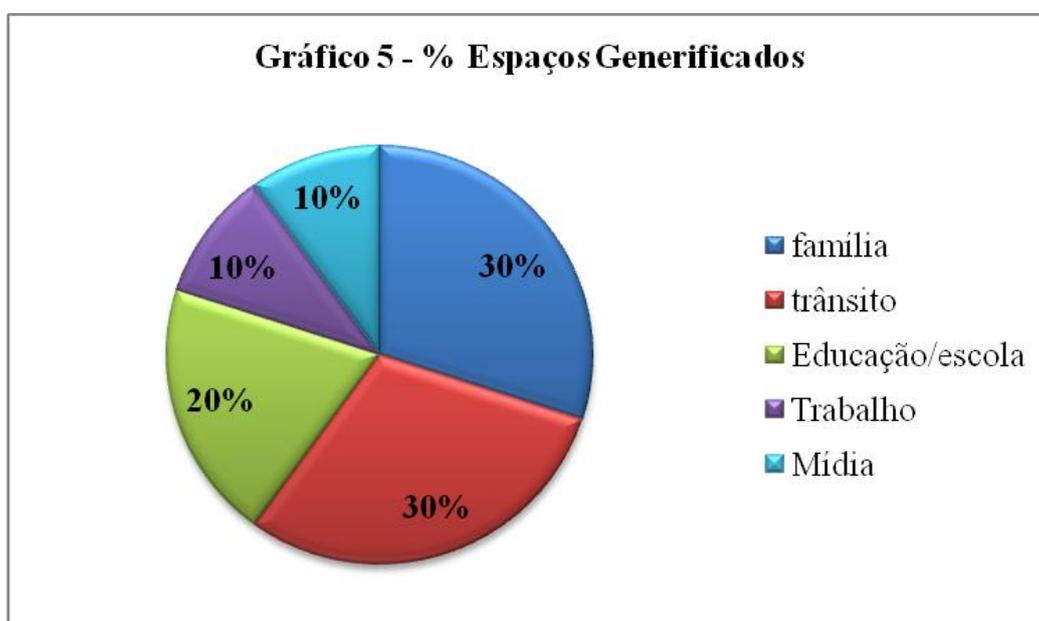
P4 – Afirma que sim e cita o trânsito.

P6 – Descreve várias situações como, na escola, por meio de conceitos transmitidos pelos professores que traziam consigo a concepção competitiva entre menino X menina e de que “Mulher é fraca”. No trabalho, como professora, pois a sociedade considera esta como ‘cuidadora’ e não educadora, na família, pela visão do pai, a qual a pesquisada considera machista, por meio de ideias relacionadas à fragilidade da mulher e inferioridade, e na sociedade, cita o trânsito "mulher não sabe dirigir."

P7 – Considera a discriminação histórica, e observa que ela ocorre na educação tradicional recebida no meio familiar, na desvalorização do papel da mulher, nas

músicas e novelas exibidas, no trânsito e outros acontecimentos desencadeados pelo preconceito.

Do mesmo modo, nos relatos apresentados, é importante observar a construção das identidades de gênero em que as mulheres são consideradas como inferiores e frágeis pelos homens a partir de uma visão essencialista e que espaços como o trânsito e determinados cursos na graduação (informática e tecnologia) não são considerados espaços para estas. O gráfico a seguir representa o percentual dos principais espaços generificados apontados pelas pesquisadas em suas respostas:



Fonte: Questionário “Currículo e Formação de Professoras/es em Escolas Públicas do Distrito Federal – DF”: Brasília-DF. Julho, 2012, p.1

Desses espaços, a família, assim como o trânsito foram os mais lembrados pelas professoras, com um percentual de 30% cada um, seguidos pela escola com 20% e com 10% o trabalho (realizado na escola, a partir da visão da sociedade de educadora = cuidadora) e a mídia com 10%, referenciada por uma das professoras.

A questão nº 5 (Quadro 7) irá perguntar às professoras sobre como elas percebem as diferenças de gênero no espaço da escola e como se relacionam com essa questão.

Quadro 7 - Resposta do Questionário	
Objetivo	Analisar os conhecimentos que professoras/es tem sobre gênero e a aplicação no cotidiano
Nº Questão	Pergunta 5
5	E na escola, você percebe diferenças de tratamento entre meninas e meninos? E quanto a você, em relação a essa mesma questão?
Participante	Respostas de 5
P1	Profissionalmente, a diferença, ou melhor, no espaço escolar, neste, em especial, não se visualiza lideranças de um gênero sobre o outro (relação de dominação X aceitação).
P2	Sim, das mulheres esperamos um comportamento exemplar e passivo e reforçamos isso com frases do tipo "você é uma mocinha" e dos meninos achamos normal agressividade, correria e outros.
P3	Percebo sim, o futebol ainda continua sendo 'esporte de menino', mesmo que as meninas joguem tão bem quanto os meninos; A queimada da mesma forma é "brincadeira de menina."
P4	Quanto a mim não vejo diferenças, mas vejo que com as crianças os problemas são maiores. Vejo que as meninas procuram se aproveitar e se fazem de 'coitadinhas' nas situações.
P5	Percebo que as vezes os meninos podem tudo e as meninas quase nada.
P6	Vem diminuindo essas diferenças na sociedade. Com uma mulher na PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA os pré conceitos estão sendo repensados.
P7	Na escola, algumas posturas adotadas por docentes, discentes e servidores revelam diferenciação no tratamento. Procuro sempre fugir de paradigmas, porém eventualmente cometo deslizes.

As pesquisadas descreveram que percebem diferenças seja profissionalmente (P1), como na escola, na educação de meninas e meninos (P2, P3, P4, P5 e P7), apontando que essas diferenças ocorrem na constituição das identidades de gênero e dos papéis sociais instituídos socialmente para cada um dos gêneros. Para P6, essas diferenças na sociedade vem diminuindo e cita que a presença de uma mulher na Presidência do país faz com que pré-conceitos sejam repensados.

Na questão nº 6 (Quadro 8), assim com nas questões 7 e 8 objetivo analisar os conhecimentos das pesquisadas sobre o enfoque dado pelo Currículo do DF (séries iniciais) na prática pedagógica quanto a questão de gênero, conforme demonstrado abaixo:

Quadro 8 - Resposta do Questionário	
Objetivo	Analisar os conhecimentos que as/os participantes da pesquisa tem relacionada à existência de orientação no Currículo do Distrito Federal (séries iniciais) sobre como a temática gênero deve ser trabalhada.
Nº Questão	Pergunta 6
6	Você tem conhecimento se no Currículo do Distrito Federal (séries iniciais) existe a orientação para que o trabalho em sala de aula seja desenvolvido o sob o enfoque de gênero?
Participante	Respostas de 6
P1	Fiz leitura superficial sobre o tema, no Currículo da Secretaria do Distrito Federal, até porque está em processo de revisão e o mesmo se apresenta em caráter experimental.
P2	Não em nível de currículo, mas intuitivamente procuramos trabalhar, por vezes sem grande motivação é verdade.
P3	Não tenho conhecimento.
P4	Não. Do currículo o que sei que é trabalhado é gramática.
P5	Não tenho conhecimento.
P6	No currículo do DF, não existe. As escolas do DF fazem o que querem, não existe eixo norteador sobre esse tema. E nem vontade política para que haja comprimento do estudo sobre gênero e outros assuntos importantes para serem trabalhados. Sinto saudade dos parâmetros curriculares nacionais que fazia o professor pensar nesse assunto (saudades do Paulo Renato - Ministro).
P7	Não há essa orientação, dentre dos conteúdos obrigatórios a serem incluídos no currículo não há essa discriminação. Os temas transversais propostos pelo MEC trazem a orientação sexual como projeto interventivo, porém não instrumentaliza nem orienta o trabalho por série/idade.

Das 7 pesquisadas, somente uma disse ter feito leitura no Currículo do DF sobre o tema, mas observa que foi de modo superficial (P1) , duas afirmam que não tem conhecimento (P3 e P5) e as demais expressam que no Currículo não existe orientação para essa temática.

No quadro 9, segue a questão nº 7 que questiona as pesquisadas que responderam “sim” para a questão anterior, sobre como é trabalhada a questão de gênero, a partir da orientação do currículo em sala de aula, segundo descrição:

Quadro 9 - Resposta do Questionário	
Objetivo	Analisar os conhecimentos que as/os participantes da pesquisa tem relacionada à existência de orientação no Currículo do Distrito Federal (séries iniciais) sobre como a temática gênero deve ser trabalhada.
Nº Questão	Pergunta 7
7	Se sim (para a pergunta nº 6), como você trabalha o tema gênero a partir da orientação do documento em sala de aula?
Participante	Respostas de 7
P1	Pergunta deixada em branco
P2	Pergunta deixada em branco
P3	Pergunta deixada em branco
P4	Pergunta deixada em branco
P5	Pergunta deixada em branco
P6	Trabalho segundo PCN's. Olho e pesquiso como posso trabalhar esse tema transversal através de atividades que levem o aluno a refletir sobre o tema.
P7	No 3º ano não há abordagem curricular para o tema. Porém, discutimos comportamentos e fatos históricos (dia Internacional da Mulher, abolição da escravidão) envolvendo personagens de diferentes gêneros.

As participantes P1 a P5 deixaram a pergunta em branco, o que sinaliza que não trabalham o tema a partir da orientação do currículo. Somente duas professoras teceram comentários (P6 e P7), entretanto, também não trabalham segundo orientações do documento, mas sim por iniciativa própria e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), caso de P6.

No quadro 10, questão nº 9, as professoras devem responder sobre as estratégias utilizadas para trabalhar gênero, a resposta também tinha relação com a questão anterior voltada para o currículo. As participantes P1, P3, P4 e P5 deixaram a pergunta em branco e P2, P6 e P7 apresentaram as estratégias baseadas em suas iniciativas, e destacam como estratégias, para trabalhar gênero com as alunas/os, as brincadeiras com situações que envolvam a inversão dos papéis de gênero, nas histórias sobre personalidades de destaque femininas e masculinas e por meio de textos e atividades colaborativas.

Quadro 10 - Resposta do Questionário	
Objetivo	Analisar os conhecimentos que as/os participantes da pesquisa tem relacionada à existência de orientação no Currículo do Distrito Federal (séries iniciais) sobre como a temática gênero deve ser trabalhada.
Nº Questão	Pergunta 8
8	Se sim (para a pergunta nº 7), quais são as estratégias utilizadas?
Participante	Respostas de 8
P1	Pergunta deixada em branco
P2	Nas brincadeiras procuro sempre dar oportunidades iguais a todas as crianças e procuro naturalizar corridas e brincadeiras típicas de homens com as meninas.
P3	Pergunta deixada em branco
P4	Pergunta deixada em branco
P5	Pergunta deixada em branco
P6	Histórias, pesquisa sobre personalidades que fizeram história tanto masculino quanto feminino.
P7	Textos que trazem a importância do respeito as diversidades. Atividades coletivas colaborativas.

As questões 9 (quadro 11) e 10 (quadro 12) tem por foco avaliar como a temática gênero é trabalhada na prática pedagógica das professoras e o impacto no cotidiano de alunas/os.

A questão nº 9 questiona sobre a percepção das pesquisadas quanto ao interesse na discussão do tema por alunas/os e a partir disso, explicitarei abaixo as respostas coletadas:

P1 deixou a pergunta em branco e P5 percebe que não há interesse na discussão. P2 e P3 responderam que sim, mas não qualificaram a informação. P4 apresenta que as/os alunas/os gostam de discutir e demonstram interesse no sentido do respeito. P6 respondeu que sim, e destaca que suas/seus alunas/os gostam de trabalhar assuntos que os conduzam a pensar sobre o que ocorre na sociedade e cita a Lei Maria da Penha como estratégia. P7 afirma que sim e complementa que as/os alunos tem suas visões preconcebidas sobre as diferenças e que provocar a discussão sobre o tema gênero desperta curiosidades e motiva a participação, como se pode conferir no quadro:

Quadro 11 - Resposta do Questionário	
Objetivo	Avaliar como ou se a temática gênero é trabalhada na prática pedagógica das/os pesquisadas/os e como impacta no cotidiano das/os alunas/os.
Nº Questão	Pergunta 9
9	Você percebe se as/os alunas/os tem interesse na discussão do tema?
Participante	Respostas de 9
P1	Pergunta deixada em branco
P2	Sim.
P3	Sim.
P4	Gostam de discutir e demonstram interesse no sentido de que um respeite o outro.
P5	Percebo que não há interesse na discussão, parece que já estão resolvidos.
P6	Sim, eles gostam de trabalhar qualquer assunto que levem eles a pensar sobre o que esta acontecendo na sociedade e o gênero é um deles. (Lei Maria da Penha) é um tema que faz o aluno refletir sobre o tema.
P7	Sim, os alunos trazem, na maioria das vezes, uma visão deturpada e preconceituosa sobre as diferenças. Conversar sobre o tema gênero desperta curiosidades e motiva a participação.

A questão nº 10 (quadro 12) questiona as professoras, sobre os reflexos no cotidiano de alunas/os a partir do trabalho com o tema gênero, conforme segue:

Quadro 12 - Resposta do Questionário	
Objetivo	Avaliar como ou se a temática gênero é trabalhada na prática pedagógica das/os pesquisadas/os e como impacta no cotidiano das/os alunas/os.
Nº Questão	Pergunta 10
10	Se trabalha o tema, você observa se o estudo da temática tem reflexos no cotidiano das/os alunas/os?
Participante	Respostas de 10
P1	Pergunta deixada em branco
P2	Sim, pois percebo que os meninos têm aceitado as meninas nas brincadeiras sem discriminar ou falar frases do tipo "sai, essa brincadeira é de menino!"
P3	Pergunta deixada em branco
P4	Com certeza há reflexos no cotidiano, pois quando a situação é discutida os alunos demonstram mais harmonia e procuram respeitar o colega.
P5	Pergunta deixada em branco
P6	Muito quando existe violência contra mulher, eles ficam pensando sobre as diferenças que existem entre os gêneros.
P7	Sim. Atitudes de desrespeito em sala são sempre identificadas e corrigidas por eles.

As pesquisadas P1, P3 e P5 deixaram a resposta em branco. P2 respondeu que sim e percebeu que os meninos têm aceitado as meninas nas brincadeiras sem discriminar ou falar frases do tipo "sai, essa brincadeira é de menino!" P4 quando a situação é discutida os alunos demonstram mais harmonia e procuram respeitar a/o colega. P6 citou como exemplo que discussões voltadas para a violência contra mulher, os fazem pensar as diferenças que existem entre os gêneros. P7 Relata que sim, e observa que atitudes de desrespeito em sala são sempre identificadas e corrigidas por eles.

As questões nº 11 e 12 tem por foco verificar se as pesquisadas receberam formação voltada para a temática gênero.

A questão 11 (quadro 13) questiona as pesquisadas se tiveram contato com o tema na graduação.

Quadro 13 - Resposta do Questionário	
Objetivo	Verificar se os sujeitos pesquisados receberam formação na temática tanto na graduação como por meio da Secretaria de Educação.
Nº Questão	Pergunta 11
11	Na graduação, você teve contato com a temática "gênero"?
Participante	Respostas de 11
P1	Sim, no estudo de Currículo e no estudo da temática Africanidades.
P2	Sim, existe um conflito e a profissão de professor é por grande maioria de mulheres e nos confundem com mãe, tia, amiga e somos profissionais com propósitos maiores que afeto, temos propósitos políticos e um compromisso com a sociedade em mudança.
P3	Não.
P4	Sim.
P5	Não.
P6	Nunca, a faculdade não prepara o professor para trabalhar esse tema.
P7	Não.

Quanto à formação ministrada na graduação as pesquisadas P1, P2 e P4 afirmaram que sim. Sendo que P1 afirmou ter o contato nos estudos voltados para o Currículo, o que pressuponho sob a perspectiva pós crítica apontada por Silva (2004) e na temática Africanidades. P2 apresenta elementos em sua descrição que se voltam para a discussão relacionada à feminização do magistério, de acordo com Louro (2010). P4 não trouxe especificações em sua fala.

Entretanto, P3, P5, P6 e P7 responderam que não tiveram contato com a temática na graduação.

A questão nº 12 (Quadro 14) questiona as pesquisadas sobre o conhecimento de cursos ofertados pela Secretaria de Educação do DF com foco em gênero.

Quadro 14 - Resposta do Questionário	
Objetivo	Verificar se os sujeitos pesquisados receberam formação na temática tanto na graduação como por meio da Secretaria de Educação.
Nº Questão	Pergunta 12
12	Você tem conhecimento se existem cursos ofertados pela Secretaria de Educação do DF voltados para a formação de professores/as neste tema?
Participante	Respostas de 12
P1	Não tenho conhecimento.
P2	Não.
P3	Já vi alguns cursos, mas o enfoque não era exatamente, somente gênero.
P4	Atualmente os cursos estão mais escassos, mas já houve cursos sobre a temática.
P5	Existem.
P6	Às vezes a EAPE apresenta um curso que não atinge nem 10% dos professores.
P7	Desconheço.

Dentre as 7 pesquisadas, 3 responderam que não tem conhecimento (P1, P2 e P7), e as demais (P3,P4,P5 e P6), afirmaram ter conhecimento, P3, P4 e P7 apresentaram observações quanto a periodicidade de realização dos cursos (escassos) e quanto ao enfoque destes que não eram somente gênero e que pressuponho que focavam a Diversidade num sentido mais amplo o que abarca além de gênero outros temas como relações étnico raciais, orientação sexual. P7 comenta que por vezes a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF apresenta um curso que não atinge, em sua percepção, 10% das/dos professoras/es.

Durante a aplicação da pesquisa de campo, observei alguns aspectos nas 3 escolas visitadas. Destaco que apesar de apresentar o questionário para três escolas, sendo uma delas localizada na Asa Sul (Jardim de Infância), não foi possível incluir o os dados de duas professoras dessa escola, por conta do período de recesso escolar, mesmo com a volta às aulas, não os recebi até o fechamento da presente análise.

Porém, das três escolas visitadas, duas chamaram-me a atenção e sobre elas apresentarei as questões observadas, que são relevantes e as quais decidi considerar nessa pesquisa.

Quando cheguei à escola (Jardim de Infância) aguardei a diretora para a apresentação da pesquisa, nesse período o corpo docente estava em reunião, e pude verificar a predominância de mulheres professoras neste espaço, somente identifiquei um homem que fazia o serviço administrativo na secretaria da escola. Fato que remete aos estudos desenvolvidos por Louro, quanto ao gênero da docência (1997, p. 88). Também nesse espaço, quando da apresentação do instrumento de pesquisa à diretora, esta se surpreendeu ao ler que o tema da pesquisa era gênero e exclamou: “sua pesquisa é sobre homem e mulher, é isso mesmo”? Essa reação aponta para a confusão em torno das categorias gênero e sexo.

Na segunda escola pesquisada, apesar da presença de professores, estes eram em menor quantidade do que as professoras. Em um dado momento da aplicação do questionário, na sala “dos professores” (no masculino, apesar da presença feminina ser superior), as professoras que aceitaram participar da pesquisa e outras que estavam naquele espaço, começaram a comentar a pergunta 4 do questionário (sobre se já sofreram discriminação), os professores não teceram comentários, porém o fato que mais chamou a minha atenção foi que a discussão, de modo não intencional, seguiu das relações de gênero para o campo da sexualidade, percebi que os sujeitos presentes na sala, confundiram gênero com orientação sexual. Guacira Lopes Louro (1997,p.25, apud. Mac An Ghail, 1996) observa que *“grande parte dos discursos sobre gênero de algum modo incluem ou englobam as questões de sexualidade.”*

Em dado momento, na discussão observei as concepções advindas do senso comum quanto à sexualidade e gênero, como por exemplo, de comentários relacionados às personalidades da mídia que se declararam bissexuais e homossexuais. Nesse momento da pesquisa os professores (homens) que até o momento não tiveram interesse sobre a temática de gênero se sentiram interpelados a participar, no entanto, os comentários seguiram para brincadeiras marcadas pela ironia.

Percebi certo melindre ao se falar da questão quando se entra no espaço da escola. Uma das professoras relatou-me em certo momento, no qual estávamos afastadas do grupo, que tinha um aluno que aparentava uma sexualidade “diferente” do padrão e que procurava fazer um trabalho voltado para o respeito pelas/pelos colegas em sala. Porém, esse mesmo aluno foi até a secretaria machucado, depois de uma briga. Após o fato, conversei com a professora sobre a possibilidade de a agressão sofrida por esse ser resultado de como as/os alunas/os lidam com as diferenças no sentido de

desigualdades. Pensar em diferença implica refletir como agem os mecanismos de controle e como se constituem as relações de poder nos espaços e entre as pessoas. De acordo com Louro (1997, p.46) *a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência*. Guacira Lopes Louro (1997,p.48) também observa que assim como as mulheres:

(...) os homens que se afastam do padrão de masculinidade são considerados como diferentes, sendo representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação.

A partir da análise do corpus, discutirei os resultados obtidos com a pesquisa de campo, de modo a retomar aspectos analisados e relacioná-los à análise do currículo, assim como ao problema de pesquisa e hipóteses aventadas.

Discussão dos Resultados

Início a discussão dos resultados partindo da síntese do Quadro nº 2 sobre o Perfil das Pesquisadas, observo que a presente pesquisa é marcada exclusivamente pela presença feminina. Embora nas escolas da amostragem eu tenha verificado professores no quadro, estes não se mostraram interessados em colaborar na coleta de dados.

Destaco que a predominância de mulheres na pesquisa, principalmente com foco para as séries iniciais do Ensino Fundamental, indica que esse nível de ensino nas escolas continua sendo marcadamente generificado e que de acordo com Louro (2000, p.26) *a escola é um espaço atravessado pelas representações de gênero*.

Quanto às questões apresentadas, estas buscaram verificar o conhecimento das participantes sobre gênero e como estas percebem as relações no cotidiano e como são ou não são afetadas pelas distinções de gênero na sociedade, tanto no dia a dia como no trabalho desenvolvido na sala de aula com suas/seus alunas/os. Do mesmo modo as questões tiveram a função de provocar reflexões sobre como as pesquisadas tem atuado na prática pedagógica e o que sabem ou não, e necessitam conhecer sobre o tema para tornar a prática efetiva.

A análise do corpus indica que as pesquisadas sinalizaram que ainda existe uma confusão sobre gênero/sexo, tratando-os como sinônimos. Todas as professoras identificaram-se com o gênero feminino que é uma construção social, histórica e cultural dos modos/expectativas sobre as feminilidades e masculinidades. Louro (1997, p. 21) apresenta essas categorias como distintas e considera que, para a compreensão do lugar ocupado por mulheres e homens na sociedade e as relações entre estas/estes, é

importante observar tudo o que socialmente se construiu entre os sexos, sendo gênero um conceito fundamental para essa finalidade.

A pesquisa evidenciou que as professoras compreendem o sentido de gênero, concebendo-o: 1) a partir das relações estabelecidas socialmente nos diversos espaços sociais (na família, no trânsito, na escola, na mídia) e na forma de classificar os papéis e as expectativas sociais e sexuais de mulheres e homens. 2) No modo como estas percebem o feminino/masculino, o que segue ao encontro do conceito de gênero. Muito embora que analiso que as professoras pesquisadas não apresentaram individualmente o conceito, mas esse conhecimento que explicitarei constituiu-se a partir da visão coletiva do público pesquisado.

Quanto à importância do estudo de gênero, considerado em sua relação com o cotidiano e a escola, a pesquisa mostra que as professoras reconhecem a importância deste com a finalidade de se combater o preconceito e discriminação na sociedade, embora que as visões apresentadas pelas pesquisadas apresentem algumas contradições, a exemplo de P5 que considera que “é importante estudar gênero até certo ponto, pois a ênfase”, em sua visão, “gera preconceitos”. Na reflexão proposta por Cíntia Maria Teixeira & Maria Madalena Magnobosco (2010, p.22) os estudos de gênero são fundamentais para que educadoras/es possam considerar no ensino e construção do conhecimento uma sociedade democrática, participativa, dinâmica e interessada no coletivo.

Conforme apresentado no gráfico nº 4, 72% (5) das professoras relataram já ter sofrido discriminação/preconceito em decorrência do gênero e apresentam os principais espaços com exemplos, como é o caso de P6 que apresenta várias situações como, na escola, valores transmitidos por suas/seus professoras/es e quanto as representações de gênero definidas para homens e mulheres (“mulher é fraca”). A pesquisada também exemplifica o trabalho como professora, e afirma que a sociedade considera esta profissão como de ‘cuidadora’ e não educadora, o que nos remonta para representações ligadas à maternagem¹⁷. P1 afirmou que não sofreu preconceito, porém ela observa que sua profissão é socialmente aceita por mulheres, o que evidencia um espaço marcado pelos gêneros, e que destaque que ela faz parte dele.

¹⁷ Marília Pinto de Carvalho (1996, p.79)

Observo que nas situações descritas é perceptível a forma como as relações de gênero na sala de aula *são constituídas e constituintes das relações sociais de poder*¹⁸. Do mesmo modo, nos relatos apresentados, é importante observar a construção das identidades de gênero e representações em que as mulheres são consideradas como inferiores e frágeis pelos homens a partir de uma visão essencialista e que espaços como o trânsito e determinados cursos na graduação (informática e tecnologia) não são considerados espaços para estas.

Na pesquisa verifiquei que as professoras percebem diferenças de gênero no espaço da escola e descreveram que as diferenças ocorrem seja profissionalmente (P1), como na educação de meninas e meninos.

A questão nº 6, assim com nas questões 7 e 8 tem o foco de analisar o conhecimento das pesquisadas sobre gênero a partir das orientações do Currículo do DF (séries iniciais) e como este subsidia a prática pedagógica.

Segundo observei na discussão sobre o currículo do DF, analisado na Parte I da presente metodologia, a abordagem de gênero no documento é superficial e segue ao encontro do relatado por (P1) e, de acordo com o que aponte na referida análise, é necessário aprofundamento teórico, por parte das/dos professoras/es, de modo a subsidiar a prática pedagógica no espaço escolar.

Sendo assim, de acordo com as respostas do grupo pesquisado, a temática de gênero no Currículo do DF não fornece os insumos necessários para a abordagem em sala de aula, o que pode ser confirmado, pois as professoras que procuram abarcar essas questões na prática pedagógica a fazem por iniciativa própria e não norteadas pelo documento. Elas destacaram que aproveitam situações como as brincadeiras que envolvam a inversão dos papéis de gênero, nas histórias sobre personalidades de destaque femininas e masculinas e por meio de textos e atividades colaborativas.

A maioria das pesquisadas (5) reconhecem que há interesse por parte de suas/seus alunas/alunos em trabalhar o assunto e cita a Lei Maria da Penha como estratégia, assim como P7 destacou que o tema gênero desperta curiosidades e motiva a participação.

As professoras P2, P4, P6 e P7 observaram reflexos no cotidiano de alunas/os, a partir do trabalho com o tema gênero, como maior participação das meninas em

¹⁸ Louro (2010, p 478).

brincadeiras e menor preconceito por parte dos meninos, além das/dos alunos demonstram harmonia e respeito a/o colega, assim como discussões voltadas para a violência contra mulher, promovem reflexões sobre as diferenças entre os gêneros e relações de poder.

Quanto à formação das pesquisadas com foco em gênero tanto na graduação como formação continuada, por meio de cursos ofertados pela Secretaria de Educação do DF, 4 professoras das 7 afirmaram que tiveram contato com o tema na graduação e as outras 3 disseram que sim, entretanto observo que os estudos que lhes proporcionaram algum contato não eram especificamente sobre a temática, mas este se encontrava diluído em outros estudos.

Quanto a oferta de cursos, 3 pesquisadas responderam não conhecerem a existência destes e outras 4 afirmaram ter conhecimento, mas não deixaram claro se já participaram, porém observaram aspectos relacionados a estes, como: escassez, frente a demanda; quanto ao enfoque, pois não era somente gênero e que os cursos atingem um público pequeno de professoras/es.

Na visão de Teixeira & Magnabosco (2010, p.54,55) torna-se difícil para professoras/es lutar contra os preconceitos de alunas e alunos se estes reproduzem atitudes discriminatórias. Desse modo, elas destacam a relevância de se repensar a formação das/dos professoras/es na perspectiva de gênero para que as relações de respeito possam ser construídas na escola.

Ainda Segundo Teixeira & Magnabosco (2010, p.12, 27) em decorrência das posições ocupadas por mulheres e homens na sociedade e que se encontram permeadas por relações de poder e, reconhecendo a escola como um desses espaços, os estudos de gênero em sala de aula permitem às/aos educadoras/es que essas/es possam: perceber os próprios preconceitos e questioná-los, refletindo sobre os seus valores, crenças, educação e cultura; e inserir os conceitos na prática pedagógica.

A partir do que apresentei quanto aos resultados da pesquisa retomarei o problema e as hipóteses.

O presente trabalho de conclusão de curso propôs-se a responder, após a análise do currículo da educação básica do Distrito Federal (séries/ anos iniciais), em que se constatou que no documento a questão de gênero é tratada de modo superficial e diluída e que não subsidia a prática pedagógica, o seguinte problema: como a temática gênero é trabalhada pelos/as professores/as da educação básica do DF em sala de aula?

A pesquisa também se propôs a testar as seguintes hipóteses:

- 1) a temática gênero é de fato trabalhada pelos/as professores/as da educação básica a partir das orientações do currículo em sala de aula;
- 2) as/os professores/as estão devidamente capacitadas/os sobre a temática;
- 3) Essas/esses professoras/es tem consciência da importância do tema para a educação.

Em respostas ao problema e as hipóteses, chego ao final da presente pesquisa defendendo que a temática não é trabalhada a partir das orientações do currículo, mas a partir de iniciativas individuais das professoras pesquisadas, o que por sua vez responde a pergunta que abre a presente metodologia “Onde está gênero na formação de professoras/es?”

A partir da análise verifico que as professoras pesquisadas não estão devidamente capacitadas, a partir de uma política de educação continuada estruturada, eficaz e eficiente, voltada para a temática de gênero e outras como orientação sexual, de modo que não verifiquei nessa pesquisa que as propostas de capacitação ofertadas pela SEDF tenham atingido o grupo pesquisado. A 3ª hipótese foi confirmada, conforme apontadas as respostas das professoras pesquisadas à questão nº 3, na qual demonstraram consciência da importância da temática de gênero para a educação.

Durante a elaboração da presente pesquisa observei que a Secretaria de Educação do DF promoveu seminário sobre Educação em Gênero e Sexualidade em junho/2012, entretanto, este não teve por foco as/os professoras/es que atuam em sala de aula, conforme pode ser observado na figura:

Figura 4 – 1º Seminário de Educação em Gênero e Sexualidade

Segunda, 25 Junho 2012 15:17

1º Seminário de Educação em Gênero e Sexualidade

Secretaria de Educação

tamanho da fonte Imprimir

Evento organizado pela Coordenação de Educação em Diversidade será nesta terça-feira, 26 de junho, no Museu Nacional da República

O 1º Seminário de Educação em Gênero e Sexualidade, da Secretaria de Educação do DF, tem o objetivo de trazer para a rede pública de ensino do Distrito Federal discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade, voltadas a ações que construam práticas escolares sem preconceitos e discriminações, fortalecendo o respeito às diversas expressões de gênero e à convivência harmoniosa. Na oportunidade, serão acolhidas contribuições ao Caderno Temático de operacionalização do Projeto Político Pedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal "Entendendo Gênero e Sexualidade na SEDF."

O Seminário é organizado pela Coordenação de Educação em Diversidade - CEDIV/SUBEB, e destina-se a atender:

- Coordenadores Regionais de Ensino - CRE
- Gerentes regionais de educação básica - GREB
- Coordenadores intermediários de Direitos Humanos e Diversidade
- Coordenadores pedagógicos das Unidades de Ensino

GDF FAZ

CONVERSA COM O GOVERNADOR

AGENDA DO GOVERNADOR

MOMENTO DA COPA

TWITTER DA AGÊNCIA BRASÍLIA

Agência Brasília **AgenciaBrasilia** UM DIA ATRAS

Lançamento de livro si Digital abre Semana JK VOLTAR AO TOPO

O Seminário é organizado pela Coordenação de Educação em Diversidade - CEDIV/SUBEB, e destina-se a atender:
Coordenadores Regionais de Ensino - CRE
Gerentes regionais de educação básica - GREB
Coordenadores intermediários de Direitos Humanos e Diversidade Coordenadores pedagógicos das Unidades de Ensino

Fonte: Site da Secretaria de Educação do DF, 25 de junho, 2012.

Antes do fechamento da presente pesquisa a SEDF, em parceria com a Faculdade de Educação da UnB, abriu inscrições para o Curso Gênero e Diversidade na Escola, destinado às/aos professoras/res e orientadoras/es educacionais da rede pública de ensino do DF.

Nesse primeiro curso serão ofertadas 150 vagas, com carga horária de 200 horas e o curso objetiva a formação continuada em gênero, raça e orientação sexual.

Figura 5 – FE realizará o curso Gênero e Diversidade na Escola

Você está aqui: Página Inicial > Notícias > A Faculdade de Educação - FE realizará o curso Gênero e Diversidade na Escola

A Faculdade de Educação - FE realizará o curso Gênero e Diversidade na Escola

O curso faz parte das ações de formação continuada, destinado aos profissionais da educação básica da Secretaria de Educação - SEDF. Saiba mais

O curso se insere na modalidade de formação continuada de profissionais da educação tratando das temáticas de gênero, raça/etnia e orientação sexual, possibilitando aos professores/as condições de observar e introduzir nas suas reflexões e práticas pedagógicas as relações de gênero, possibilitando a construção de uma educação inclusiva e não sexista. O curso será desenvolvido durante **quatro meses (setembro a dezembro de 2012)** com acompanhamento de uma equipe selecionada pela Universidade de Brasília, equipe esta formada por: tutoria, coordenação, supervisão do curso e coordenação de pesquisa.

Fonte: site Faculdade de Educação – UnB, A faculdade de Educação – FE realizará o curso Gênero e Diversidade na Escola. Agosto-Setembro, 2012

O curso segue ao encontro da presente pesquisa quando em um de seus objetivos específicos almeja:

“(…) Contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial professores da Educação Básica, capazes de produzir e estimular a produção dos alunos e de alunas nas diferentes situações do cotidiano escolar, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem (...)”

Fonte: site Faculdade de Educação – UnB, A faculdade de Educação – FE realizará o curso Gênero e Diversidade na Escola. Agosto-Setembro, 2012.

Encerro a presente discussão a partir de uma reflexão proposta por Araújo (2009, p.120) sobre a importância de se voltar o foco para a formação docente, de modo que professoras/es pensem a prática pedagógica como formadora e transformadora das/os cidadãs/dãos:

“(…) Quando falamos em superação das desigualdades de gênero a começar pela e na escola, devemos mirar o nosso olhar para a formação docente de nossos(as) futuros (as) docentes. Mais que fornecer conteúdos programáticos, estes futuros professores (as) precisam pensar a prática escolar como formadora e transformadora de cidadãos¹⁹. Sob este aspecto, é necessário que nossos(as) professores(as) não sirvam à reprodução de algumas práticas existentes em nossa sociedade – tais como a divisão dicotômica que vem sustentando, por exemplo a divisão entre o que deve ser atribuição masculina e o que deve se constituir em atributos e atribuições femininas.” (ARAÚJO 2009, p. 120).

¹⁹ As marcas de gênero na linguagem foram transcritas, conforme se encontram no texto da pesquisadora.

PARTE III

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema patriarcal, legitimado ao longo do processo histórico-cultural e pelas religiões, principalmente as de origens cristãs, no caso do ocidente, são responsáveis, em grande medida, pelas práticas sociais que naturalizaram o papel da mulher (no singular), conformaram sua identidade, assim como espaço a ser ocupado por ela. Esse mesmo sistema social constituiu-se a partir de determinadas formações discursivas e contribuiu para que o poder, nas mais diversas instâncias e espaços sociais, fosse exercido exclusivamente por homens, a partir de um modelo de masculinidade universal.

Entretanto, assim como a religião, segundo Oliveira, (2008, apud. Louro, 1997), a escola foi uma das responsáveis pela produção e reprodução das diferenças e desigualdades, assim como, legitimadora de uma educação voltada para a formação/conformação de ‘corpos educáveis’ que se ‘destinariam’ a maternidade e ao casamento. Desse processo, ainda se verificam permanências relacionadas à constituição dos sujeitos em feminino e masculino e onde as marcas da discriminação por gênero, orientação sexual, raça/etnia ainda tem espaço, conforme descrito por Oliveira (2008), a partir dos estudos de Louro (1997):

“Desde sua origem a escola separou os indivíduos, utilizando-se de mecanismos de classificação: separando adultos e crianças, ricos e pobres, meninos e meninas e a escola pública brasileira teve como papel fundamental delimitar normas, informar os espaços de meninos e meninas, apresentar concepções de valores, condutas e práticas a serem seguidas. Os ideais dominantes faziam uma maior referência à educação do que à instrução, uma maneira de estabelecer modelos sociais que atribuíram ao sexo masculino, valores de superioridade em relação ao sexo feminino”. (OLIVEIRA, 2008, apud.LOURO, 1997).

A utilização da cultura e de seus elementos (símbolos, da linguagem, de rituais, de vestimentas) dita o que cada um pode e não pode fazer, o que é ou não é “apropriado” para homens e mulheres, e segundo LOURO (2004:58) “*separa e institui. Informando o lugar dos pequenos e dos grandes,* ”, do que faz parte do universo de um/a e de outro/outra. LOURO(2004, p. 15) afirma que:

“A sala de aula, que é um lugar privilegiado para **as mudanças**, é também lugar para a naturalização, por meio da reprodução de discursos que reforçam

as diferenças entre homens e mulheres ao invés de buscar pontos de convergência tanto por parte de professores/as como dos alunos/as”.

As desigualdades enfrentadas pelas mulheres relativas ao gênero nos espaços econômicos, sociais, culturais e políticos em todo o mundo persistem e devem ser foco dos governos, no estabelecimento de políticas para minimizar as distâncias construídas entre os gêneros.(STROMQUIST, 1996, p.30).

O consentimento de organismos internacionais, com estudos sobre as diversas demandas mundiais, além da realização de tratados, convenções e conferências, tem a importante função de pressionar os países a assumirem compromissos com foco no estabelecimento de políticas públicas voltadas para gênero, de modo a tentar garantir direitos sociais, como o acesso e direito à educação, saúde, segurança, ao trabalho e o respeito aos direitos humanos, dentre outros, segundo apontado por Stromquist (1996, p.30).

Para muitos governos, garantir o acesso à educação às mulheres, com oportunidades iguais a todas em todos os níveis de educação é o ponto chave para a resolução dos problemas voltados à diferença entre os gêneros. Entretanto, a questão ainda não tem sido tratada como prioridade, sendo essa diferença marcada pelo ocultamento do machismo na sociedade, e reproduzida por meio dos diversos espaços sociais, como a escola, a partir de determinadas visões e posições sexistas assumidas pelos sujeitos em interação, tanto no âmbito das relações, como na prática pedagógica.

Durante certo tempo, a tarefa da escola baseou-se em ensinar um currículo básico comum e tradicional que pudesse “compensar” as diferenças culturais (familiares, étnicas, de classe) das/dos estudantes, a partir de um currículo verticalizado. Entretanto, diante de um novo cenário social, frente às demandas apresentadas pelos movimentos sociais, a escola não pode continuar a mesma, ela deve assumir uma postura dinâmica e aberta a inovações, promover a reflexão sobre questões da atualidade que se fazem presentes no cotidiano da sala de aula, de alunas/os e professoras/es, com a construção de valores baseados no respeito e numa cultura de paz, a fim de combater preconceitos, seja por gênero, como por raça/etnia, orientação, classe, dentre outros.

Na visão de Edgar Morin (2001,p.100) “*a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo.*” Desse modo, com vistas a minimizar as diferenças produzidas entre mulheres e homens nesse espaço é que defendo, a partir da

presente pesquisa, a importância da inclusão no currículo escolar da temática de gênero, bem como da oferta às/aos docentes de conhecimentos sobre o tema, de modo a contribuir para (re)construções/ (re)criações na prática pedagógica, livre de preconceitos.

Apoiei-me nos estudos de Teixeira & Magnabosco (2010, p. 11,22) ao defenderem que os discursos de professoras/es que circulam numa aula, se reiterados como verdade, constituem os sujeitos numa relação discursiva. E, dessa forma, sendo que estes discursos contribuem para que opiniões sejam formadas, é importante que professoras/es sejam capazes de refletir e observar como as diferenças são produzidas em sala de aula para questionar e transformar o mundo e os posicionamentos construídos no processo educativo

O percurso histórico que tracei, inicialmente, no referencial teórico, mostra que o processo de mudança é lento. Avalio que existem avanços nos estudos e nas políticas Públicas voltadas para a questão de gênero no Brasil, principalmente institucionalmente como a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres, que vem dando visibilidade e ampliando a participação das mulheres nos diversos espaços. Entretanto, para a maioria, as formas de acesso ainda ocorrem de modo desigual, a começar pela escola, por meio dos processos pedagógicos, pela formação das professoras/res e do currículo, como apontado no Relatório elaborado pela Campanha Mundial pela Educação (CME) e por esta pesquisa.

Após as observações por mim relatadas, e no decorrer da aplicação da pesquisa pude perceber e analisar que faltam conhecimentos teóricos para subsidiar o trabalho voltado tanto as questões de gênero, no âmbito escolar por parte de professoras/es pesquisadas em sala de aula. Mesmo que algumas apresentem conhecimentos sobre certos aspectos, como verificado, após aplicação e análise do questionário, estes surgem do interesse e iniciativas individuais, onde se encontram presentes, tentativas de se promover reflexões e transformar valores construídos historicamente, socialmente e culturalmente, porém que ainda não se constituem dentro de uma política de formação continuada estruturada, para se possa superar limitações referentes ao alcance dos cursos que são ministrados voltados para gênero as/aos professoras/es da Rede Pública de Ensino do DF.

Espero que a presente pesquisa se constitua como uma contribuição e reflexão às professoras e professores das escolas públicas do Distrito Federal, lugar de realização da

pesquisa, e cujas cidades e povos são marcados por questões de gênero, sexualidade, historicidade, costumes, crenças e memórias. Também tenho a expectativa que o referido Trabalho Final de Curso constitua-se como subsídio para elaboração de políticas educacionais voltadas para Gênero, especialmente, na formação de professoras/es, bem como para a elaboração da versão definitiva do Currículo do Distrito Federal.

PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Embora a docência me encante não tenho trabalhado diretamente em sala de aula, e durante algum tempo, confesso que me senti frustrada por não atuar na área, sendo que as graduações escolhidas, primeiro, tem ênfase na licenciatura e, segundo, há sempre a associação à formação em Pedagogia e Letras necessariamente à docência, até mesmo pela visão de que esses cursos são para “formar” professoras/res. Quando cursei os projetos 2 e 4 (pedagogia empresarial), o sentimento que eu carregava foi transformado-se, principalmente a partir das múltiplas possibilidades que essas/esses profissionais tem diante das diversas demandas sociais que tem surgido.

A leitura da obra Pedagogia e Pedagogos, Para Quê? De José Carlos Libânio, presente nas referências do Projeto 2, fez-me compreender que a/o pedagoga/o deve ser uma/um profissional capaz de atuar em vários campos educativos (empresas, projetos e programas sociais e educacionais, serviços de lazer e animação cultural, televisão, rádio, requalificação profissional, psicopedagogia, gestão educacional, etc). Após a leitura do livro, entendi a importância da valorização da atividade pedagógica em sentido amplo, no qual a docência também está inclusa e que rompe com a visão que eu também reproduzia sobre o papel da/o pedagoga/o e o incomodo de não atuar em sala de aula.

A educação corporativa constitui-se como uma possibilidade profissional, assim como o trabalho realizado em projetos e programas sociais. Na empresa que trabalho, existe o programa voltado à seleção e formação de instrutores para a Universidade Corporativa, e desse modo, a docência poderá ser contemplada na instrutoria.

Outras possibilidades se relacionam à educação continuada no mestrado e no doutorado com o desenvolvimento de pesquisas em gênero e educação, assim como, especializando-me em nível de pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia, educação à distância, gestão de projetos educacionais, gênero e diversidade, dentre outros estudos de interesse e os aliando à gestão de pessoas, gestão empresarial, pública, do conhecimento, tendo em vista que a educação perpassa esses campos de atuação.

Sendo assim, destaco o meu compromisso de transformar realidades e mentalidades, por meio da educação, contribuindo para um mundo mais inclusivo, no qual impere uma cultura de tolerância, respeito às diferenças, igualdade de oportunidades e de paz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

A **faculdade de Educação – FE realizará o curso Gênero e Diversidade na Escola.** FE-UnB. Agosto-Setembro, 2012. Disponível em:< <http://www.fe.unb.br/noticias/a-faculdade-de-educacao-unb-apresenta-o-curso-genero-e-diversidade-na-escola> > acesso em 29/08/2012.

ALENCAR, José de. **O Tronco do Ipê.** São Paulo: Martin Claret, 2005.

ARAÚJO, Janaína R. **Relações de gênero na educação infantil: questionamentos acerca da reduzida presença de homens na docência.** In: TEIXEIRA, Adla Betsaida M. & DUMONT, A. Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente. Belo Horizonte: GSS: FUNDEP, 2009, p.109-129.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami & TEIXEIRA, Moema de Poli. **O vermelho e o negro: viés de cor e gênero nas carreiras universitárias.** Rio de Janeiro : Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2005. p.75.

CARVALHO, Iracilda Pimentel de. **Gênero no cotidiano** (Artigo). Brasília: UnB, 2003.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Modos de educação, gênero e relações escola-família.** 48 Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

_____. **Urgência da inserção das problemáticas do sexismo e da iniquidade de gênero na universidade e na formação docente.** Artigo. SD. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos908/formacao-educadores/formacao-educadores2.shtml>> Acesso em 15/08/2010.

_____. **Inclusão da Perspectiva de Gênero na Educação e na Formação Docente.** In: TEIXEIRA, Adla Betsaida M. & DUMONT, A. Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente. Belo Horizonte: GSS: FUNDEP, 2009, p. 13 a 44.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, N° 2, 1996, 77-84p.

Currículo da Educação Básica. Ensino Fundamental – séries/anos iniciais. Versão Experimental. Secretaria de Estado de Educação. Distrito Federal, 2010, p. 218. Disponível em:<http://www.se.df.gov.br/wpcontent/uploads/pdf_se/links_paginas/cur_ed_basica/cu_riculo_fundamental_anosiniciais.pdf> acesso em 02/03/2012.

D'INCAO, Maria Ângela. **Mulher e família burguesa.** In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 233-240.

Dicionário Michaelis Online. **Pesquisa Refletir.** Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>> acesso em 09/07/2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. Trad. e prefácio à ed. Bras. MAGALHÃES, Isabel. Brasília: Editora UnB, 2001. p. 316.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. COSTA, Joice. E. 3.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009. 405p.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 79 p.

FRANÇA, Fabiane Freire & CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo. **Nova proposta de educação na primeira república brasileira: a co-educação dos sexos**. Universidade Estadual de Maringá – UEM. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27, p.127 – 142, set. 2007 - ISSN: 1676-2584.

Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art10_27.pdf> Acesso em 09/07/2011.

Gender Discrimination in Education: The violation of rights of women and girls.

Global Campaign for Education, Feb. 2012. Disponível em:

<http://campaignforeducation.org/docs/reports/GCE_INTERIM_Gender_Report.pdf> acesso em 04/04/2012.

GIL, A. Carlos. **Amostragem por acessibilidade ou por conveniência**. In: Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2010. 198p.

HAWAD, Helena F.O **significado da indeterminação do sujeito em português**. Artigo, p. 300-314. Apresentado no Proceedings 33rd International Systemic Functional Congress 2006. Disponível em:

<http://www4.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/14th_hawad_300a314.pdf> acesso em 14/07/2012.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997. In: SOUSA, Bernardina Santos Araújo de. Os manuais de conduta e a escrita feminina no início do século xx: o que desvelam as narrativas? UFPE - GT-23: Gênero, Sexualidade e Educação. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-4967--Int.pdf>> acessado em 06/07/2011.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. TOMAZ, T.S & GUACIRA, L.L. PP & A. Editora, 1997.

JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura impressa e educação da mulher no século XIX**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 298p.

LAGE ,Ana Cristina Pereira. **Escolas confessionais femininas na segunda metade do século XIX e início do XX: um estudo acerca do colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha (MG)**. Unicamp. Artigo orientado por LOMBARDI, J. Claudinei, SD. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Ana_Cristina_P_Lage_Artigo.pdf> acesso em 06/07/2011.

LOPPES, Eliana Marta T. **Uma contribuição da história para uma história da educação.** Belo Horizonte, 1989. 29-35p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 7 ed., Petrópolis: Vozes, 2004. 179p.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula.** In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.p.443-481.

_____. **Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha.** In: educação e realidade, Porto Alegre. Jul/Dez. 1986.

MACHADO, Lia Zanotta. **Feminismo em Movimento.** São Paulo: Francis, 2010. 187,p.

MATOS, Vanessa C. Santos. **Um estudo histórico das relações de gênero e classe.** UNIESP. Saber Acadêmico - n ° 07 - Jun. 2009/ ISSN 1980-5950, p. 57-73.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais.** 2.ed. São Paulo.Atlas, 2009. 204 p.

MORENO, Montserrat. **A discriminação por meio dos conteúdos do ensino.** In: **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** São Paulo. Unicamp, 1999.p. 35-45.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. ELOÁ, Jacobina, 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128 p.

Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM. Disponível em:

<http://www.pnud.org.br/odm/objetivo_1/> acesso em 08/06/2012.

OLIVEIRA, Lilian Sarat de. **Educação e religião das mulheres no Brasil do século XIX: conformação e resistência.** Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e poder. Florianópolis de 25 a 28 de agosto de 2008. Artigo.

PATRÍCIO, Daniela S. **Educação e gênero: uma discussão para além da inclusão igualitária.** Artigo. FCL/UNESP, SD, 14 p. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC06.pdf>> acesso em 03/06/2012.

PEDRO, Emília Ribeiro. **Análise do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional.** Lisboa: Caminho, SA, 1997.

PEDROZA, Cleide E. F. **Análise crítica do discurso uma proposta para a análise crítica da linguagem.** UFS. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>> acesso em 15/07/2012.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** Trad. CÔRREA, Angela M.S. – São Paulo: Contexto, 2007. 190 p.

1º Seminário de Educação em Gênero e Sexualidade. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Junho, 2012. Disponível em:
<<http://www.df.gov.br/noticias/item/2485-1%C2%BA-semin%C3%A1rio-de-educac%C3%A7%C3%A3o-em-g%C3%AAnero-e-sexualidade.html>> acesso em 25/06/2012.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.p.678.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, v. 16, nº 2, Porto Alegre, jul./dez de 1995. p. 5-22.

SEDF prepara novo currículo da educação básica. Portal Educacional Trilha de Luz. Dom, 21 de Novembro de 2010 16:27. Notícia. Disponível em:
<http://www.trilhadeluz.com/index.php?option=com_content&view=article&id=8014:sedf-prepara-novo-curriculo-da-educacao-basica&catid=1:brasil&Itemid=10> acesso em 04/07/2012.

SILVA, Susana Veleda da. **Os estudos de gênero no Brasil: algumas considerações.** Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796].Nº 262, 15 de noviembre de 2000.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. **De Colona à Boia Fria.** In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.554-577.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed., 7 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. 156p.

SILVA, Thomaz Tadeu da., HALL, S. & WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004b. 133p.

SOUSA, Bernardina Santos Araújo de. **Os manuais de conduta e a escrita feminina no início do século XX: o que desvelam as narrativas?** UFPE - GT-23: Gênero, Sexualidade e Educação. 31ª Reunião anual da ANPED: Caxambu, 2008.
Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-4967--Int.pdf>> acessado em 06/07/2011.

STROMQUIST, Nelly P. **Políticas públicas de estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas.** Trad. de RENOLDI, Vera M.D. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 1996 N ° 1. 27-49 pp.

TEIXEIRA, M. Cíntia & MAGNABOSCO, M. Madalena. **Gênero e Diversidade: formação de educadoras/es.** Belo Horizonte: Autêntica, UFOP, Cadernos de Diversidade, 2010. 95 p.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna – teoria social crítica na era dos meios dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis: Vozes, 2000.

VIANNA, Claudia P. **O sexo e o gênero da docência.** Cadernos Pagu (17/18) 2001/02: pp.81-103. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf> > acesso em 17/08/2012.

VIANNA, Claudia P. & UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, 77-104pp.

APÊNDICES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, _____,
RG _____, concordo em participar, por livre e espontânea vontade, da pesquisa **Gênero e Educação: Currículo e Formação de Professores/as em Escolas Públicas do Distrito Federal - DF** a ser apresentada como trabalho de conclusão de curso (monografia) da pesquisadora Lígia Felix da Silva à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, curso de Pedagogia, além da possibilidade de ser apresentada como artigo em congressos e revistas científicas especializadas.

Declaro que fui esclarecida e informada que a pesquisa visa analisar, primeiramente, o currículo da educação básica do DF, para explicitar as orientações contidas no documento sobre a abordagem da temática “gênero” e, posteriormente, proceder com uma segunda análise (pesquisa de campo), que se centrará em levantar o conhecimento dos/as professores/as da educação básica (1º ao 5º ano) de escolas públicas do Distrito Federal sobre a temática. Assim como responderei a perguntas referentes ao tema, a partir do seguinte enfoque: como o tema é explorado em sala de aula, as percepções das/os professoras/professores sobre gênero, e como ocorre a formação dos professores/as analisados sob esse enfoque. A pesquisa justifica-se primeiro, pela necessidade em resgatar a experiência pessoal vivenciada em sala de aula como aluna e, posteriormente, como professora de português nos ensinos fundamental e médio em escolas da rede pública do DF, segundo, porque o estudo proposto tem a finalidade de despertar a consciência social, partindo do contexto de sala de aula, terceiro, o tema dessa pesquisa é relevante para fortalecer os sujeitos da pesquisa, e por se constituir como subsídio a estes, principalmente frente aos novos paradigmas pedagógicos.

Tenho ciência que o instrumento de coleta de dados (questionário) será aplicado e analisado qualitativa e quantitativamente pela pesquisadora e que o documento será

arquivado, após a finalização do estudo. Estou ciente que não serei identificada na pesquisa pelo nome, mas por um pseudônimo, também tenho ciência que minha participação é voluntária, não recebendo remuneração ou despesa.

Estou ciente de que no decorrer da pesquisa, caso tenha dúvidas, serei esclarecida pela pesquisadora por meio do correio eletrônico felixligi@yahoo.com.br e pelo telefone (61) 9123-1055. Somado a isso, terei a total liberdade de recusar responder a perguntas que me causem constrangimentos, bem como de participar ou reiterar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

Desse modo, assinamos:

Entrevistada: _____

Pesquisadora: _____

Brasília-DF, ____/____/_____



QUESTIONÁRIO

PESQUISA: GÊNERO E EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL - DF

Entrevistada(o): _____	(Opcional)
Escola: _____	
Graduação: _____	Especialização: _____
Idade: _____	Sexo/Gênero: _____
Tempo de docência: _____	
Ano(série) que ministra aulas: _____	

PERGUNTAS:

1) Você sabe o que é Gênero?

Sim

Não

Nunca ouviu falar

2) Caso sim, explique, de modo breve, o que você entende.

3) Na sua concepção, qual a importância de se estudar gênero? Tanto no cotidiano, como na escola?

4) Você já sofreu alguma discriminação/preconceito por ser homem/mulher? Você percebe como isso ocorre na escola, no trabalho, em casa, ou em outros espaços?

5) E na escola, você percebe diferenças de tratamento entre meninas e meninos? E quanto a você, em relação a essa mesma questão?

6) Você tem conhecimento se no Currículo do Distrito Federal (séries iniciais) existe a orientação para que o trabalho em sala de aula seja desenvolvido o sob o enfoque de gênero?

7) Se sim (para a pergunta nº 6), como você trabalha o tema gênero a partir da orientação do documento em sala de aula?

8) Se sim (para a pergunta nº 7), quais são as estratégias utilizadas?

9) Você percebe se as/os alunas/os tem interesse na discussão do tema?

10) Se trabalha o tema, você observa se o estudo da temática tem reflexos no cotidiano das/os alunas/os?

11) Na graduação, você teve contato com a temática “gênero”?

12) Você tem conhecimento se existem cursos ofertados pela Secretaria de Educação do DF voltados para a formação de professores/as neste tema?

ANEXOS

Currículo do Distrito Federal – SEE-DF
Versão Experimental - 2010
(Gravado em CD)