UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/*CAMPUS I*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

GLEITON SILVA DE SALES

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO: um estudo de caso no curso de pedagogia do *Campus* XIII (Itaberaba – BA), da Universidade do Estado da Bahia

Salvador/BA
2016

GLEITON SILVA DE SALES

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO: um estudo de caso no curso de pedagogia do *Campus* XIII (Itaberaba – BA), da Universidade do Estado da Bahia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção para o grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Lívia Alessandra Fialho da Costa

Salvador/BA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

Sales, Gleiton Silva de.
S163r Representações de gênero: um estudo de caso no curso de pedagogia do *Campus XIII*, da Universidade do Estado da Bahia. / Gleiton Silva de Sales. – Salvador, 2016.
261 f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – *Campus I*, 2016.
"Orientação: Profª. Drª Lívia Alessandra Fialho da Costa, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade."

1. Gênero. 2. Pedagogia. 3. Formação de professores. 4. Currículo. I. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – *Campus I*. II. Costa, Lívia Alessandra Fialho da Costa. III. Título.

CDD 370.71

Ficha Catalográfica elaborada por Terezinha Lima Santos CRB-5/1393

FOLHA DE APROVAÇÃO

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS XIII, NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

GLEITON SILVA DE SALES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 06 de outubro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lívia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

Profa. Dra. Rita da Cruz Amorim
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea
Universidade Católica do Salvador, UCSAL, Brasil

Profa. Dra. Ana Claudia Lemos Pacheco
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

Profa. Dra. Sueli Ribeiro Mota Souza
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

A minha avó Ana Alves da Silva, matriarca, exemplo de força, luta e conquista.

(*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma especial a todos que contribuíram na realização deste estudo, principalmente:

A minha família, por confiança e estímulo.

A Universidade do Estado da Bahia, pela possibilidade de desenvolvimento intelectual.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, pela confiança, por proporcionar uma formação de qualidade, ampla e diversificada nos estudos voltados à educação.

Ao Campus XIII (Itaberaba – BA), da Universidade do Estado da Bahia, pela parceria, pela possibilidade de realização da pesquisa, além da sua importante colaboração no desenvolvimento da pesquisa.

Aos estudantes de Pedagogia, turma 2013.1, pela contribuição no empreendimento deste estudo.

A minha orientadora, Profª Drª Lívia Alesandra Fialho da Costa, pelas contribuições, por acreditar na materialidade deste estudo, paciência, pelo incentivo; enfim, por oferecer possibilidade de crescimento pessoal e intelectual.

Aos meus amigos e amigas que torceram pela concretude desta dissertação, meu muito obrigado especial a Helga Porto, Maria de Fátima Sudré, Guilhermina Silva.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação.

Morre lentamente quem se transforma em escravo do hábito, repetindo todos os dias os mesmos trajetos, quem não muda de marca, não se arrisca a vestir uma nova cor ou não conversa com quem não conhece.
Morre lentamente quem não vira a mesa quando está infeliz com o seu trabalho, quem não arrisca o certo pelo incerto para ir atrás de um sonho, quem não se permite, pelo menos uma vez na vida, fugir dos conselhos sensatos.
Morre lentamente quem não viaja, quem não lê, quem não ouve música, quem não encontra graça em si mesmo.
Morre lentamente quem destrói o seu amor-próprio, quem não se deixa ajudar.
Morre lentamente, quem passa os dias queixando-se da sua má sorte ou da chuva incessante.
Morre lentamente, quem abandona um projeto antes de iniciá-lo, não pergunta sobre um assunto que desconhece ou não responde quando lhe indagam sobre algo que sabe. Evitemos a morte em doses suaves, recordando sempre que estar vivo exige um feito muito maior que o simples fato de respirar. Somente a ardente paciência fará com que conquistemos uma esplêndida felicidade.

Martha Medeiros

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho foi realizar um levantamento das representações de gênero construídas por estudantes do curso de Pedagogia do Campus XIII, da Universidade do Estado da Bahia. Para tanto, nos referenciamos aos Estudos Feministas para tratar do gênero, por compreender o terreno da cultura como campo de lutas constantes, buscando uma aproximação com os Estudos Culturais. Numa perspectiva da pesquisa qualitativa, valemo-nos do estudo de caso, com o uso de questionário e desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados, entre 2014 e 2015, 10 estudantes, homens e mulheres, matriculados no curso de Pedagogia. Além disso, também analisamos o Projeto Curricular do referido curso, com a intenção de compreender como as questões relacionadas à formação de gênero eram possivelmente colocadas. Como resultado, a partir de uma perspectiva do tipo análise de conteúdo, construímos algumas categorias em que destacamos a relação entre gênero, poder, identidade e a contribuição do curso de Pedagogia na conformação das representações de gênero daqueles estudantes e as representações que eles elaboram sobre o tema. Por fim, depreendeu-se que as representações levantadas mostraram, por um lado, vertentes essencialistas e, por outro, vertentes que pluralizavam os gêneros, evidenciando representações em trânsito rumo a perspectivas mais equitativas de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Representações de Gênero. Pedagogia. Formação de professores. Currículo.

ABSTRACT

The main objective of this study was to survey the gender representations constructed by students of the Campus of the Faculty of Education XIII, the Bahia State University. Therefore, we reference in the Feminist Studies to address the gender, by understanding the terrain of culture as a field of constant struggles, seeking an approach to cultural studies. From the perspective of qualitative research, we make use of the case study, using questionnaire and development of semi-structured interviews. They were interviewed between 2014 and 2015, 10 students, men and women enrolled in the Faculty of Education. In addition, we also analyzed the Curriculum Project that course with the intention to understand how issues related to the formation of gender were possibly placed. As a result, from a perspective of type content analysis, we build some categories in which we highlight the relationship between gender, power, identity and the Faculty of Education's contribution in shaping the gender representations of those students and the representations they elaborate on the theme. Finally, it was surmised that the representations raised shown, on the one hand, essentialist slopes and on the other aspects that expanded genres, showing representations in transit towards more equitable gender perspectives.

Keywords: Gender. Gender representations. Pedagogy. Teacher training. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Itaberaba- localização	25
Figura 2	Panorâmica – Itaberaba	26
Figura 3	DEDC- Campus XIII – Itaberaba	29
Figura 4	Nuvem de palavras – Preparação do curso para trabalhar com gênero	79
Figura 5	Nuvem de palavras – Importância de se trabalhar *gênero* nos cursos de formação de professores	81
Figura 6	Nuvem de palavras – O que é *gênero*?	82
Figura 7	Representações sobre a preparação do curso para trabalhar com gênero	84
Figura 8	A importância de trabalhar com gênero nos curso de formação de professores	85
Figura 9	Representações de gênero	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Estudantes de Pedagogia X Gênero	63
Gráfico 2	Estudante de Pedagogia X Estado Civil	68
Gráfico 3	Estudante de Pedagogia X Religião	69
Gráfico 4	Estudante de Pedagogia X Orientação Sexual	70
Gráfico 5	Estudante de Pedagogia X Escolaridade – Ensino Fundamental	71
Gráfico 6	Estudante de Pedagogia X Escolaridade – Ensino Médio	72
Gráfico 7	Estudante de Pedagogia X Opção por Cotas	73
Gráfico 8	Estudante de Pedagogia X Afinidade com o curso	74
Gráfico 9	Estudante de Pedagogia X Experiência docente	75
Gráfico 10	Estudante de Pedagogia X Experiência Educacional Não Docente	76
Gráfico 11	Estudante de Pedagogia X Atuação Profissional	76
Gráfico 12	Estudante de Pedagogia X Desejo por atuar na área educacional	77
Gráfico 13	Estudante de Pedagogia X Filho(s)	78
Gráfico 14	Estudante de Pedagogia – Campus XIII - Faixa etária	87
Gráfico 15	Estudante de Pedagogia – Campus XIII - Sexo/Gênero	88
Gráfico 16	Estudante de Pedagogia – Campus XIII - Estado Civil	88
Gráfico 17	Estudantes de Pedagogia – Campus XIII – Naturalidade	89
Gráfico 18	Estudante de Pedagogia – Campus XIII – Religião	90
Gráfico 19	Estudante de Pedagogia – Campus XIII – Autoclassificação cor/raça/etnia	91
Gráfico 20	Estudante de Pedagogia – Campus XIII – Profissão	92
Gráfico 21	Estudante de Pedagogia – Campus XIII – Orientação sexual	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trabalhos que abordam o gênero segundo autor, ano de publicação, local e tipo	43
Quadro 2	Análise de trabalho por autor, data de defesa, local de publicação e tipo	44
Quadro 3	Análise de trabalho por autor, data de defesa, local de publicação e tipo	45
Quadro 4	Análise de trabalho por autor, data de defesa, local de publicação e tipo	46
Quadro 5	Análise de trabalho por autor, data de defesa, local de publicação e tipo	47
Quadro 6	Análise de trabalho por autor, data de defesa, local de publicação e tipo	48
Quadro 7	Gênero X trânsito profissional	98
Quadro 8	Representações de gênero	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Teses e dissertações relacionadas à temática gênero, CAPES, 2015	36
Tabela 2	Teses e dissertações, representações de gênero por área de Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e número de ocorrências	37
Tabela 3	Teses e dissertações – representações e gênero por data de publicação	38
Tabela 4	Teses e dissertações, gênero e formação docente por área específica e número de ocorrência	38
Tabela 5	Teses e dissertações – gênero e formação docente por data de publicação	39
Tabela 6	Teses e dissertações, gênero e formação docente por número de ocorrência	39
Tabela 7	Teses e dissertações, gênero e formação docente na área de educação, gênero como categoria de análise	40
Tabela 8	Teses e dissertações, representações de gênero e formação de professores por área de Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e número de ocorrência	40
Tabela 9	Teses e dissertações, representações de gênero e formação de professores, por data de publicação	41
Tabela 10	Teses e dissertações, representações de gênero e formação docente por área de Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e número de ocorrência	41
Tabela 11	Estudante de Pedagogia – Experiência docente por etapa	75
Tabela 12	Estudante de Pedagogia – Preparação para trabalhar com gênero	78

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	15
1.1	ALGUMAS QUESTÕES INICIAIS	15
1.2	CONSTRUINDO O OBJETO	15
2	**OPÇÃO METODOLÓGICA**	21
2.1	ESTUDO DE CASO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	23
2.2	RETRATANDO O *LÓCUS* DA PESQUISA: *CAMPUS* XIII DA UNEB	24
3	**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: construindo um estado da arte**	34
3.1	SITUANDO O TRABALHO	34
3.2	ABORDANDO OS DADOS	36
4	**GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA**	50
4.1	FEMINISMO PÓS-ESTRUTURALISTA E O CONCEITO DE GÊNERO	60
5	**ANÁLISE DO PERFIL DOS SUJEITOS PESQUISADOS**	62
5.1	PERFIL DOS SUJEITOS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO	62
5.1.1	**Caracterização do grupo que respondeu ao questionário**	62
5.2	PERFIL DOS ENTREVISTADOS	86
6	**GÊNERO, PODER E IDENTIDADE**	94
7	**PERCURSOS FORMATIVOS E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**	105
8	**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E PEDAGOGIA**	116
9	**CURRÍCULO, DIFERENÇA, PEDAGOGIA E GÊNERO**	124
9.1	CURRÍCULO E DIFERENÇA	124
9.2	PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA	

EM PEDAGOGIA DO DEDC – *CAMPUS* XIII 127
9.3 DEMANDAS DE GÊNERO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO DEDC – *CAMPUS* XIII – UNEB 152

10 **NOTAS CONCLUSIVAS** 155

REFERÊNCIAS 158
APÊNDICES 161
ANEXOS 167

1 **INTRODUÇÃO**

1.1 ALGUMAS QUESTÕES INICIAIS

Para iniciar a discussão proposta por este trabalho investigativo, faz-se necessária apresentar algumas considerações com a finalidade primeira de justificá-la. Nessa tentativa, começo tratando da minha aproximação ao objeto de estudo. Devo dizer que não poderia apresentá-lo sendo impessoal. A primeira pessoa aqui é imprescindível, sobretudo porque se refere a uma história de vida, a uma memória que carrega marcas indeléveis, tanto pela cor, pela força, pelo gênero, enfim, pelo empreendimento de vida.

Algumas questões inevitáveis surgiram ao apresentar um anteprojeto de estudo ao Mestrado em Educação: Por que estudar gênero sendo um homem? Qual perspectiva de gênero poderia abordar? Tal temática seria aceita naquele espaço acadêmico? Quais motivos levariam a sua negação? Tais indagações iniciais vieram a servir de base para a construção final do projeto de dissertação, além de motivar o aprofundamento de uma área temática – das representações de gênero que tem mobilizado muitas teorias e muitas pesquisas, principalmente, no campo das Ciências Sociais.

Inicio, assim, este texto tratando do objeto de estudo e, posteriormente, lançarei os caminhos adotados, a fim de responder às questões iniciais da pesquisa.

1.2 CONSTRUINDO O OBJETO

Recordo-me com muita clareza de algumas situações experienciadas ainda na minha infância, que retratam, de maneira nítida, onde nasce meu interesse por estudar as identidades de gênero. Certa vez, ao caminhar pela rua onde morávamos, em direção a algum lugar agora não lembrado, minha mãe, em tom bravo, se dirigiu a mim dizendo: "**ande direito, ande igual a homem, pare de rebolar**". Aquilo era o prenúncio de que eu teria muito o que aprender para ser homem.

Um outro episódio a registrar está numa imagem, numa fotografia minha tirada na mesma época do fato acima mencionado, com uma pose "estranha" que virou motivo de piada e vergonha. Nessa imagem estava eu com as mãos na cintura, algo não permitido para homens, ainda que crianças. Ouvi deles: **Mulherzinha, mulherzinha**.

Outrossim, fazendo um breve memorial, percebi quantas marcas foram deixadas no meu processo de escolarização no que se refere às dinâmicas de gênero. Marcas estas nem

sempre positivas. Observei aí o quanto era feito para não me mostrar como diferente para não ser punido. Buscava, então, produzir no espaço escolar, principalmente, ser igual a todos os outros meninos. Aspectos que reconheço hoje como sendo próprios da dominação masculina; tinha que representá-los mesmo que não dominasse ou sequer tivesse no fundo o desejo de tê-los.

Sentia como os risos, os silêncios, as falas e até os gritos buscavam "educar- me".

Na escola, quando adolescente, comecei a jogar o jogo das identidades. A saída que comecei a encontrar foi me esconder e, consequentemente, esconder meu corpo. Nesse período fiquei muito retraído e quase não participava das atividades organizadas pela escola. Tornei-me um adolescente tímido, de poucas amizades, e canalizei minhas energias para o estudo. Pouco participava de festas e de reuniões, a fim de pouco ser visto e condenado. Ainda assim, chamavam-me de *viado*, *boiola*. Ali, um jeito de corpo aparecia fora do seu devido lugar.

Tais reminiscências me levaram a pensar sobre a forma como o gênero é construído e nas suas implicações no exercício pleno dos direitos humanos. Notadamente havia nas relações de gênero uma desigualdade que desembocava em situações de violência física e simbólica.

Assim, passei a buscar um referencial que me possibilitasse uma melhor compreensão do fenômeno. De início, os Estudos Feministas me deram as primeiras noções, sobretudo porque foi neste campo que o gênero passou a ser concebido como categoria de análise histórico/social. Os aspectos históricos e culturais passam, então, a mostrar um outro olhar para as relações/desigualdades de gênero. Algo a ser desenvolvido de maneira mais fundamentada ao longo do texto.

Nesse contexto, por conta das minhas questões pessoais, aliadas às profissionais, prestei seleção para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, com o intuito de estudar como as identidades de gênero são construídas no cotidiano escolar. Fui aprovado na seleção de 2007. Voltando a falar das motivações profissionais, vale lembrar que desde 2004 atuo como docente nos cursos de formação de professores pela Universidade do Estado da Bahia, principalmente no curso de Pedagogia. Nesse espaço de trabalho verifiquei o quanto as propostas curriculares não discutiam com as desigualdades de gênero. Além disso eram frequentes as queixas dos estudantes sobre o despreparo no enfrentamento dos conflitos de gênero que ocorrem nas escolas.

Em 2008, numa escola pública de Salvador, comecei a realizar a pesquisa com uma turma de estudantes da 6ª série sobre a construção da identidade de gênero na escola. A

mesma não foi concluída, mas os dados produzidos possibilitou dizer que as identidades consideradas marginais, aquelas que fogem às estruturas da heteronormatividade, tendem a ser invisibilizadas, vigiadas e punidas a fim da construção de uma economia do gesto como cita Foucault ao tratar da disciplina.

Posso dizer, então, que este trabalho, apesar de não ser aquele iniciado em 2008, tem uma íntima relação com as questões ali abordadas. Dessa forma, aqueles estudos, especialmente os sobre gênero serão aqui expostos, a fim de possibilitar uma compreensão de como o olhar sobre o objeto foi sendo construído.

Pensando assim, refletindo sobre a minha trajetória escolar, desejei pôr em discussão e realizar um estudo sobre como as identidades de gênero são produzidas na escola. Sabe-se que sobre os corpos que ali estão é produzida toda uma gama de artefatos que buscam, fundamentalmente, a construção daquilo que Foucault chama de corpos dóceis. Essa força investida sobre os corpos de meninas e de meninos vai conformando -os(-as) como sujeitos masculinos e femininos, buscando delimitar sempre o espaço e a forma de atuação de cada um / uma.

Portanto, destaco que a minha proposta inicial, em 2008, foi de realizar uma pesquisa do tipo etnográfica, tendo por objetivo principal compreender como a comunidade escolar atua na produção das identidades de gênero.

Busquei, então, compreender melhor aquilo que chamavam de *gênero*. Apesar do enfoque do gênero, não queria realizar um trabalho que se inscrevesse tão-somente no campo dos estudos da mulher. Queria ir além, porque compreendia o caráter relacional dos gêneros e os seus desdobramentos e intersecções. Pode-se já aqui anunciar que a literatura feminista foi uma grande fonte. Passear pela sua história nos faz compreender melhor que algumas dinâmicas de reprodução social ficam esquecidas, ou, na melhor das hipóteses, em segundo plano.

Como anunciado, vale ressaltar, este trabalho sai do foco dado ao trabalho anterior. Agora, os objetivos deste texto focam nas representações que os professores/as professoras em formação, especificamente na fase de finalização do curso[1], possuem sobre gênero, quais representações são acionadas na resolução dos possíveis conflitos de gênero, como o curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia contribui na formação dessas representações, especificamente o curso em exercício no Campus XIII, em Itaberaba. Vale ressaltar aqui que

[1] Os/as estudantes que participaram da pesquisa frequentavam o sétimo semestre do curso de Pedagogia, opção realizada levanto-se em conta que no oitavo semestre tais estudantes ficam responsáveis pela construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que dificultaria a participação das/os mesmas/os no processo.

leciono desde 2011 os componentes curriculares Pesquisa e Estágio II: Educação Infantil e Pesquisa e Estágio III: Anos iniciais do Ensino Fundamental neste Campus.

Apresentados os objetivos do estudo, vamos ao caminho escolhido. Mas antes disso, algumas questões se não forem respondidas devem ser debatidas. São elas: O que é gênero? Como a ciência vê o Gênero? O que é pesquisa? Como pesquisar gênero?

É preciso destacar que o conhecimento científico é uma produção humana, um construto social, realizado num tempo-espaço. Ao frisar o seu caráter social e histórico, buscamos enfatizar a derrubada das verdades absolutas e, consequentemente, daquelas metanarrativas que buscavam revelar as realidades sociais. As ciências sociais, nesse ínterim, se abrem a outras perspectivas nesse cenário, e novas explicações surgem para fenômenos antes interpretados somente pelas "grandes teorias", aquelas dependentes do universalismo, do essencialismo e do fundacionalismo do pensamento moderno, como assinala Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 115).

Os Estudos Culturais, por exemplo, ganham força nesse tempo considerado por muitos como um tempo de crise de paradigmas. Veementemente, os estudos culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura surge como campo de construção de significados, onde diferentes grupos, em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. (SILVA, 1999). Os estudos culturais, portanto, estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder; pretendendo que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social. A partir disso, passamos a refletir sobre se os professores levam em consideração um pensamento plural quando se trata de gênero.

A diferença, assim como a identidade, é um processo relacional, só existe numa relação de mútua dependência. " O que é (identidade) depende do que não é (a diferença) e vice- versa. (SILVA, 1999, p. 101)." Por isso, a teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural. Essa diversidade é o resultado de um processo relacional, histórico e discursivo, de construção da diferença. Assim, os termos gênero, sexualidade, raça, etnia, por exemplo, só ganham sentido na discussão educacional pelo vínculo entre conhecimento, identidade e poder. Nesse contexto, buscamos analisar como os professores em formação representam o gênero e como essas representações são afetadas na sua formação.

Muitas vezes, a afirmação da identidade dos sujeitos esbarra no isolamento da prática pedagógica e na defesa de seu próprio território, o que reforça a dificuldade de acolher as diferenças, de estimular as expressões criativas e buscar alternativas. Evidentemente,

incorporar a discussão sobre identidades de gênero na escola é a possibilidade de ampliar o debate, conhecer e reconhecer que existem relações desiguais e visualizar a possibilidade de garantir ações mais efetivas na desconstrução desse modelo tão arraigado, construído e estruturado no desenvolvimento sexual que tanto tem prejudicado nossos alunos.

Analisar as propostas assumidas nas formações de professores ainda é algo recente na nossa história da educação brasileira, sobretudo quando consideramos que as teorias críticas, especialmente aquelas que estudam o currículo, datam do final da década de 60, do século passado. Compreender o conhecimento como construto social possibilitou uma investida que a teoria crítica possibilitou sobre os conteúdos que adentram as escolas. Questionamentos e dúvidas, enfrentamentos e posicionamentos é o que herdamos desse período de mobilização social em que minorias sociais surgem exigindo visibilidade. Negros, mulheres, gay, lésbicas todos estes solicitam, além de espaço, um outro currículo, uma nova representação.

No campo do gênero, a sua maior influência nasce com a teoria feminista, a qual problematiza o caráter biologizante nos discursos direcionados ao gênero. Ainda assim, percebe-se que na atualidade algumas discussões não "merecem" ser tocadas nos espaços escolares. A questão do gênero é uma delas. Em numerosos encontros com professores em formação continuada tivemos a oportunidade de ouvir depoimentos que assumiam uma postura de despreparo dos professores. Nesse contexto, o estudo sobre qual formação os estudantes das licenciaturas estão tendo, na perspectiva de gênero, nascia da inquietação que as desigualdades de gênero apresentavam no contexto escolar, nas falas dos professores com os quais tive a oportunidade de estar junto como formador de professores, nas políticas públicas assumidas pelo Estado, nos fatos trazidos pela imprensa.

Assim, este estudo pretendeu levantar algumas reflexões sobre a formação de professores, especificamente no curso de Pedagogia, na perspectiva de gênero. O objetivo principal da pesquisa foi trazer as representações que os estudantes de Pedagogia constroem no seu percurso formativo, tomando como fonte produtiva de dados, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Optou-se pela pesquisa qualitativa porque ela baseia-se numa perspectiva interpretativa de construção do conhecimento.

Iniciamos nosso trabalho com a revisão da literatura e a construção de um estado da arte das pesquisas sobre gênero e formação de professores. Em seguida, aplicamos um questionário com uma turma do sétimo semestre do curso de Pedagogia oferecido pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus* XIII, na cidade de Itaberaba, cidade baiana localizada há 277 km da capital. A intenção era selecionar estudantes que apresentassem

discursos curiosos[2] sobre o objeto estudado. Nessa fase obtivemos resposta de vinte estudantes. Após isso, realizamos entrevistas semiestruturadas com onzes estudantes. Foi a partir dessas entrevistas que pudemos estabelecer as representações de gênero que os estudantes trouxeram para o trabalho, como essas representações foram construídas e a contribuição do curso na afirmação/negação de tais representações.

Do ponto de vista do suporte teórico, elegemos alguns autores que respondem aos temas fundamentais mobilizados nesta dissertação. Estes temas, com os quais dialogaremos, são gênero e identidade. As autoras Joan Scott (1995) e Guacira Lopes Louro (1997) alimentaram nossa discussão em torno do Gênero como categoria analítica e sua relação com a educação escolarizada, respectivamente. Para refletir sobre a dinâmica do poder e as suas relações com as construções identitárias nos processos de representação, nos referendamos aos estudos de Michel Foucault (2001) e Tomaz Tadeu da Silva (1999). Tais referências amparam amplamente as interpretações aqui realizadas, desde a própria construção do modelo de análise à perspectiva que assumimos como interpretativa dos dados coletados em campo.

[2] Discurso curioso no sentido de expressar à sua maneira o que se entende por gênero. Utilizei esta alternativa para evitar a utilização de termos que se direcionassem a uma ideia de discursos adequados à pesquisa.

2 **OPÇÃO METODOLÓGICA**

> As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Este capítulo explica a opção metodológica, o procedimento de coleta e a análise dos dados e as limitações da nossa pesquisa. Retomaremos, inicialmente a pergunta e, em seguida, serão destacadas as opções metodológicas adotadas, enfatizando a sua pertinência e adequação, além de suas limitações. Em seguida, expõe-se o passo a passo construído na formulação da matriz conceitual que serviu de base para a análise das representações de gênero dos estudantes de Pedagogia. Por último, apresentam-se os procedimentos de coleta de dados e de análise dos dados coletados e as limitações deste estudo.

Esta dissertação teve como objetivo geral: levantar as representações de gênero de estudantes de pedagogia em fase de finalização do curso, com a intenção de conhecer quais dispositivos eles lançam frente a possíveis conflitos de gênero. Nesse ínterim as questões principais que motivaram este estudo foram:

a) Quais são as representações dos estudantes de Pedagogia, do Campus XIII[3], da Universidade do Estado da Bahia, em fase de finalização de curso sobre gênero?

b) Como eles se colocam frente às desigualdades de gênero?

c) Como são afetados pelo curso, no que diz respeito às representações de gênero?

Para responder a estas questões, alguns objetivos específicos foram lançados, a saber:

a) Analisar os percursos formativos dos estudantes de pedagogia, no que concerne aos estudos de gênero;

b) Analisar o Projeto Curricular do Curso de Pedagogia do Campus XIII, observando o espaço dado aos estudos sobre gênero;

c) Refletir sobre as contribuições do curso na (com)-formação das representações de gênero dos estudantes pesquisados.

O tipo de questão levantada e os objetivos da pesquisa levaram à realização de uma pesquisa qualitativa, que foi se desenhando à medida que os objetivos eram perseguidos durante a produção dos dados. Marli André (2013) ressalta, ao tratar das metodologias utilizadas nos Programas de Pós-Graduação, que muitos jovens pesquisadores demonstram

[3] No último capítulo desta dissertação tratamos mais detalhadamente da multicampia na UNEB.

uma grande dificuldade ao escolher o caminho das suas pesquisas. Relata a estudiosa que é muito comum esses pesquisadores procurarem uma nomeação para enquadrar o estudo. Ela condena tal atitude e defende a ideia de que a pesquisa deve ser construída levando em conta o rigor metodológico, mas isso não significa que, no início do processo, o percurso esteja completamente definido.

As pesquisas de cunho qualitativo, especialmente no campo educacional, têm sofrido muitas críticas. Questiona-se a validade e a confiabilidade dos trabalhos. São recorrentes os relatos de trabalhos que não apresentam elementos essenciais ao caráter qualitativo das pesquisas.

Para Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), a expressão investigação qualitativa não foi utilizada nas ciências sociais até o final dos anos sessenta. No campo educacional ela toma corpo a partir da década de 1980. Hoje, utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.

> A pesquisa qualitativa abarca diversos tipos de investigação, tal como a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a pesquisa etnográfica, a pesquisa histórica, a pesquisa ação, a pesquisa participante, o estudo de caso e o estudo de campo, dentre outros. (PESCE; ABREU, 2013, p. 27).

A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos, ainda de acordo com os autores supracitados. As estratégias mais representativas desse tipo de investigação são a observação participante e a entrevista em profundidade. Nela privilegiam, substancialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação e o objetivo do investigador é o de compreender com bastante detalhe o objeto em estudo.

> A pesquisa qualitativa abriga,deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós modernistas. Pode, também, ser designada pelo tipo de pesquisa: etnográfica, participativa, pesquisa ação, história de vida etc. (CHIZZOTTI, 2006, p.30 *apud* PESCE; ABREU, 2013, p. 27).

Dadas essas características, aliadas ao perfil do objeto de estudo, não poderíamos fazer uma outra opção metodológica que não fosse pela pesquisa qualitativa. Nesse sentido, para buscar compreender os sentidos e significados construídos pelos estudantes de Pedagogia

sobre gênero, tivemos que adentrar a proposta teórico-metodológica que concebe a cultura como território em torno do qual luta-se por representações através de relações desiguais de poder. Para tanto, valemo-nos do estudo de caso.

2.1 ESTUDO DE CASO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Severino (2007), o caso escolhido, no estudo de caso, deve ser significativo e bem representativo, de maneira que se possa fundamentar uma generalização para situações similares, inclusive, autorizando inferências. Assim como ocorre nas pesquisas de campo, o rigor metodológico deve ser assegurado. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor. O rigor, enfim, deve perpassar todo o caso.

Os estudos de caso caracterizam-se como "uma pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo." (SEVERINO, 2007, p.121). Merrian (1988 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51) indicam que "o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico."

Esse tipo de estudo vem sendo utilizado há muito tempo em diferentes áreas do conhecimento, entre elas estão a sociologia, a antropologia, a medicina, a psicologia, o serviço social, o direito, a administração, com métodos e finalidades diversas. No campo sociológico, origina-se no final do século XIX e início do XXI. Já na área educacional, os estudos de caso aparecem nas décadas de 1960 e 1970, em manuais de metodologia de pesquisa, embora somente nos anos 1980 apresentem um sentido mais abrangente.

Marli André (2013) apresenta, ao citar Peres e Santos (2005) três pressupostos a serem destacados quando optar pelo estudo de caso:

a) o conhecimento está em constante processo de construção;

b) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões;

c) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

Ao tratar do desenvolvimento dos estudos de caso, estes, em geral, apresentam três fases:

a) exploratória ou de definição dos focos de estudo;

b) fase de coleta dos dados ou de delimitação dos estudos;

c) e fase de análise sistemática dos dados.

Por último, resta destacar que no estudo de caso qualitativo, que objetiva levantar os significados atribuídos pelos participantes em caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais.

Por tais razões, utilizamos o estudo de caso qualitativo no nosso estudo.

2.2 RETRATANDO O *LÓCUS* DA PESQUISA: *Campus* XIII da UNEB[4]

Constantemente tem se questionado para que formar pedagogos, qual a sua função social e qual a sua identidade. Longe de responder exaustivamente a essas questões, queremos aqui trazer alguns contornos da Pedagogia para pensar qual formação é assumida na atualidade, inclusive quando se trata das questões de gênero, especificamente no curso oferecido pelo Departamento de Educação no *Campus* XIII da UNEB. Na busca por uma aproximação maior do nosso objeto e para elucidação das nossas questões, apresentamos logo adiante, a descrição de dados geográficos, políticos, sociais, culturais e educacionais deste campus.

O Departamento de Educação do *Campus* XIII (DEDC XIII) localiza-se no município de Itaberaba, situado em Região da Chapada Diamantina, denominada hoje como Território de Identidade Piemonte do Paraguaçu. A região da Chapada Diamantina, localizada no "coração da Bahia", apresenta topografia diversificada e é responsável por nascentes que dão origem a 90% dos rios que formam as bacias do Paraguaçu, do Jacuípe e do rio de Contas, abrigando ainda os três pontos mais altos de todo o Estado: o Pico das Almas, com 1.958 metros de altitude, o do Itobira, com 1.970m, e o dos Barbados, com 2.080m. Todas estas características fazem da Chapada Diamantina uma região internacionalmente renomada por suas belezas naturais, como registradas no Projeto de Reconhecimento do Curso. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2011).

[4] As informação contidas nesse item se basearam no Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pelo Campus XIII, publicado em 2011. Disponível em: http://www.uneb.br/prograd/files/2014/07/Pedagogia-Licenciatura-Itaberaba-Campus-XIII1.pdf

Figura 1 – Itaberaba- localização

Fonte: Google maps.

Sua organização, a partir das discussões nos territórios de Identidades do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que divide o Estado da Bahia em 26 grandes territórios, conta com um total de 26 municípios: Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Iraquara, Itaetê, Jussiape, Lençóis, Marcionilio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Utinga, Wagner, Iaçu, Itaberaba, Serrinha e Conceição do Coité.

A ocupação das terras que hoje compõem o Parque Nacional da Chapada Diamantina, criado em 1985 por Decreto Federal, deu-se a partir da exploração direta do diamante, a partir de 1820 e da dizimação da população indígena (maracás) existente na região.

Sua história está intrinsecamente ligada ao processo da "corrida do diamante" que durou cerca de 20 anos e resultou no esgotamento da lavra e no consequente desmoronamento da economia e decadência das 28 cidades da região. Proclamada a República, a região foi palco de disputa dos coronéis que intensificaram as guerras para ampliação de seus latifúndios e poder político. Horácio de Matos foi um dos coronéis mais temido da região.

Atualmente, o contexto social da região ainda apresenta elementos do coronelismo, como a baixa renda *per capita* e o altíssimo grau de riqueza concentrada nas mãos de poucas famílias.

O município de Itaberaba sofreu influência desse processo histórico da Chapada Diamantina, e hoje busca sustentar a sua economia a partir, sobretudo, da fruticultura. Limita-se com as cidades de Rui Barbosa, Iaçu, Ipirá e Boa Vista do Tupim, e de acordo com a estimativa do Censo 2010, Itaberaba possui uma população total de 61.623 habitantes em uma área de unidade territorial de 2.357 km². Seu índice de desenvolvimento humano é igual a 0.638, ocupando, no ranking baiano, a 147º posição. É uma cidade de médio porte, considerada como central para as cidades do seu entorno, atendendo às demandas também dos municípios que fazem parte da Chapada Diamantina. Possui diversas indústrias e abarca mais de mil estabelecimentos comerciais. A agricultura destaca-se como atividade econômica de grande importância, sobretudo pela cultura do abacaxi. O município é considerado um dos bolsões de sucesso para a fruticultura baiana. Possui, neste setor, experiência de exportação para a Europa, sendo a área principalmente de culturas irrigadas[5].

Figura 2 – Panorâmica - Itaberaba

Fonte: Google images.

No que diz respeito à estrutura de educação, Itaberaba possui seis escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, sendo que uma delas oferece cursos técnicos. No âmbito municipal existem duas escolas públicas de Educação Infantil e Séries Iniciais, quatros creches e mais vinte e nove escolas também de Ensino Fundamental, localizadas em áreas

[5] Informações retiradas do Projeto de Reconhecimento de Curso de Pedagogia, construído pelo seu Colegiado de Curso em 2012.

urbanas do município e seis em áreas rurais, além das escolas ligadas à rede privada de ensino.

O alto número de escolas públicas e privadas, municipais ou estaduais, aponta que parte significativa dos professores que nelas atuam nos Anos Iniciais e de Coordenação Pedagógica, têm formação em Pedagogia, o que evidencia a contribuição que o DEDC XIII, através do seu Curso de Pedagogia, vem dando para o desenvolvimento sócioeconômico do território.

Associado a este aspecto, está o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, embora inferior à média brasileira é um pouco superior à média do Estado, o que impõe à Universidade, uma responsabilidade ainda maior frente à necessidade de ofertar cursos de formação de professores, qualidade, que representem um diferencial no processo de qualificação da educação do município, contribuindo para a reversão do seu quadro de baixo desenvolvimento educacional.

O DEDC XIII surge então, com o compromisso social de responder a esta demanda, não só do município de Itaberaba, mas também daqueles que integram o território de identidade onde ele se localiza.

Ainda de acordo com o Projeto de Reconhecimento de Curso (UNIVERSIDADE..., 2011), através da Lei 5.563, criado em 1989, com a denominação de Faculdade de Formação de Professores de Itaberaba, este Departamento teve a sua denominação e natureza jurídica alterada em 1990, passando a denominar-se Centro de Ensino Superior de Itaberaba - CESI, como uma das Unidades de Ensino da UNEB, aplicando-lhe o disposto nos artigos 4º e 11º da Lei Delegada nº 66, de 01 de junho de 1963.

Com a reestruturação das universidades estaduais, decorrente da lei nº 7.176 de 10 de setembro de 1997 e ainda em consonância com o Decreto nº 7.223/1998, o Centro de Ensino Superior de Itaberaba passou a ser denominado de Departamento de Educação – Campus XIII da UNEB.

Inicialmente, ainda como Centro de Ensino Superior, foi ali oferecido o curso de Pedagogia, com habilitação em *Magistério para as Classes de Alfabetização* e *Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau*, por autorização do CONSEPE, através da Resolução nº 20/1990 e reconhecido pelo Dec. Est. nº 7.407/98, publicado no Diário Oficial de 14.08.98. Esta última habilitação teve seu oferecimento suspenso, através da Resolução nº 216/98 do CONSEPE, sendo substituída pela habilitação em *Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais*, criada pela Resolução 217/98 do CONSEPE.

Doze anos depois desta implantação, foram também criados os cursos de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, reconhecido através do Dec. Est. nº 12.951/2011 e História, que se encontra em processo de reconhecimento, sendo implantados nos anos de 2003.2 e 2005.2, respectivamente. Além disso, em 2004, o Curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais passou a denominar-se *Pedagogia: Docência e Gestão dos Processos Educativos*, autorizado pelo CONSU através da Resolução nº 273/2004. Esta alteração foi decorrente de um processo de redimensionamento curricular, com a finalidade de melhor adequação do Curso às diretrizes curriculares nacionais do CNE.

A consolidação desses cursos tem se dado, não só pelo preenchimento das vagas disponibilizadas anualmente nos processos seletivos, mas também pelas ações de pesquisa e extensão por eles desenvolvidas, atendendo, por exemplo, a um total de 653 alunos matriculados no ano de 2012.

No campo da pós-graduação, o Departamento já ofereceu cursos na modalidade *lato sensu*, sendo*:* Especialização em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação (2001 - 2007) e Especialização em Filosofia, Estudos Culturais e Pesquisa em Educação (2000 - 2002).

O acolhimento à demanda por formação e qualificação de profissionais, aliada à importância das ações que vêm sendo desenvolvidas pelo Departamento em Itaberaba, sobretudo, pelo atendimento aos alunos oriundos de vários municípios, influenciando diretamente na realidade sócioeconômica e cultural da região.

As atividades do Departamento de Educação (DEDC), do campus XIII, são desenvolvidas em dois prédios localizados à Avenida Luís Viana Filho, s/nº, Bairro Batalhão, com uma área construída de 1.737, 40 m² e uma área não-construída de 1.525 m². No Prédio 1 estão localizados os setores administrativos e pedagógicos, salas de aula, banheiros, auditório, biblioteca, laboratório de informática e o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE).

Figura 3 – DEDC- Campus XIII - Itaberaba

Fonte: Google images

Também tem sido parâmetro para a autoavaliação do DEDC, os resultados do ENADE obtidos pelos alunos dos vários cursos de graduação do Campus. Nos anos de 2005 e 2008 o curso de Pedagogia participou da avaliação onde obteve o conceito 3[6] nos dois períodos.

Muito recentemente verifica-se uma abertura para que alguns conteúdos culturais adentrem aos espaços formativos. Nesse sentido, podemos citar, por exemplo, o tratamento para com a diversidade cultural. Longe de somente celebrar a diversidade, os cursos de formação de professores devem oferecer um currículo que levem em consideração a politização das diferenças. Isso se faz necessário sobretudo porque as desigualdades sociais a que estamos expostos ainda se coloca como uma entrave na busca por uma sociedade mais justa. O que encontramos, na maioria das vezes, é um silenciamento de temáticas, que acabam por se tornarem não legítimas, não ocupando espaços nos currículos de formação de professores. Entre essas temáticas, está a discussão em torno do gênero. É recorrente os

[6] Conceito utilizado pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), que tem por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O conceito é apresentado em cinco categorias (1 a 5), sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível, na área.

discursos de completo despreparo diante dos dilemas em torno das relações de desiguais de gênero.

Assim, após a apresentação dos dados acima, resta-nos voltar aos seguintes questionamentos: Quais são as representações dos estudantes de Pedagogia, do Campus XIII, da Universidade do Estado da Bahia, em fase de finalização de curso, sobre gênero? Como se colocam frente às desigualdades de gênero? Como são afetados pelo curso no que diz respeito às representações de gênero?

Para responder a estas perguntas, foi elaborado, inicialmente, um roteiro semiestruturado de entrevistas, cujo objetivo era levantar as representações dos estudantes de Pedagogia sobre gênero.

Para Fontana e Frey (1994, p. 3 *apud* DUARTE, 2005, p. 27) a entrevista é uma das mais comuns e poderosas maneiras que utilizamos para tentar compreender nossa condição humana. Ela se destacou como uma das técnicas mais utilizadas na obtenção de informações nas ciências sociais, com abrangência em áreas como sociologia, comunicação, antropologia, administração, educação e psicologia. Seu uso como técnica de pesquisa remonta aos anos de 1930, mas somente no pós segunda guerra que as entrevistas passam a construir metodologias próprias.

Uma das principais contribuições desse tipo de abordagem está na flexibilidade de permitir ao informante definir os termos da resposta e ao entrevistador ajustar livremente as perguntas. Ainda de acordo com Duarte (2005, p. 27) este tipo de entrevista procura intensidade nas respostas, não-quantificação ou representação estatística.

> A entrevista é um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer. Desta maneira (...) , os dados não são apenas colhidos, mas também resultado de interpretação e reconstrução pelo pesquisador, em diálogo inteligente e crítico com a realidade. Nesse percurso de descobertas, as perguntas permitem explorar um assunto ou aprofundá-lo, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir e fazer prospectivas. Possibilitam ainda identificar problemas, microinterações, padrões e detalhes, obter juízos de valor e interpretações, caracterizar a riqueza de um tema e explicar fenômenos de abrangência limitada.

Na utilização das entrevistas é necessário ir além da aplicação de roteiros e de sua mera descrição, tais ações não garantem a validade e confiabilidade necessárias à produção científica.

Para Duarte (2005) o autor ainda em referência, as condições de validade dizem respeito à capacidade de os instrumentos e a utilização adequada fornecerem os resultados que o pesquisador se propôs obter. O julgamento da validade de uma investigação científica pode ser obtido pela construção metodológica do trabalho, ao relacionar formulação teórica, questão de pesquisa, perguntas, critérios de seleção dos entrevistados – ou seja, é identificada já no exame do projeto. A triangulação de dados com o acréscimo de fontes diversificadas de evidências, como documentos, observação e literatura e seu encadeamento consistente na etapa de análise, ajuda a garantir a validade dos resultados suportados por entrevistas em profundidade.

A obtenção de confiabilidade é baseada na descrição pormenorizada dos procedimentos de operacionalização das entrevistas e uso fundamentado e consistente das respostas obtidas.

> Validade e confiabilidade no uso da técnica de entrevistas em profundidade dizem respeito, particularmente, a três questões:
>
> 1. seleção de informantes capazes de responder à questão de pesquisa;
> 2. uso de procedimentos que garantam a obtenção de respostas confiáveis;
> 3. descrição dos resultados que articule consistentemente as informações obtidas com o conhecimento teórico disponível. (DUARTE, 2005, p. 5).

Por fim, ratificamos a ideia de que a entrevista se apresenta como uma oportunidade interativa de aprendizagem, em que a experiência, visão de mundo e perspicácia do entrevistador afloram e colocam-se à disposição das reflexões, conhecimento e percepções do entrevistado.

Assim, as entrevistas foram organizadas a partir de quatro pontos. No primeiro, tratamos dos aspectos pessoais, com o objetivo de levantar informações que pudessem ser importantes na articulação do pensamento dos entrevistados sobre suas representações de gênero. O segundo ponto tratou das diferenças/desigualdades de gênero com o objetivo de analisar os posicionamentos dos entrevistados frente às diferenças e as desigualdades de gênero e extrair daí as suas representações. No terceiro ponto focamos no percurso formativo dos estudantes e suas relações com gênero, buscando analisar as contribuições do curso para a (re)construção das representações de gênero. No quarto e último, nos centramos em Gênero e suas Representações, com o objetivo de se aproximar das representações de gênero dos estudantes. A seleção dos sujeitos pautou-se no critério: ser estudante de Pedagogia do Campus XIII da UNEB, em fase de finalização de curso.

Foi no campo de trabalho onde comecei a pensar como o curso, no qual sou docente, atua frente a uma formação de pedagogos na perspectiva da equidade de gênero. Estava definido que os sujeitos pesquisados seriam alunos em fase de finalização do curso, cursistas do sétimo semestre de Pedagogia.

O fato de ser professor desses sujeitos facilitou, de um lado, a aproximação necessária à condução da pesquisa. Entretanto, verificava que os estudantes tinham uma grande preocupação em responder "adequadamente" às questões colocadas. Isso ficou evidenciado quando os entrevistados perguntavam sobre um roteiro prévio para participarem da entrevista e até mesmo quando diziam que uma dada questão já havia sido respondida no questionário aplicado.

Apliquei um questionário a fim de sondar como os estudantes compreendiam "gênero". Da análise deste questionário construímos/construí um roteiro de entrevista semiestruturada.

Os questionários foram entregues para uma turma com 37 alunos. Desse grupo, obtive um retorno de vinte e três questionários (ANEXO I). Nele abordava-se a identidade dos sujeitos, sua atuação profissional com perguntas objetivas e uma pergunta aberta sobre a formação oferecida pela graduação no tocante à resolução de possíveis conflitos de gênero. Esses questionários foram entregues a turma em março de 2015 e foram devolvidos até maio do mesmo ano. A partir dos questionários busquei selecionar os sujeitos que realizariam as entrevistas. Porém, essa estratégia não deu certo porque a agenda dos estudantes era muito cheia e vários entre eles moravam nas cidades circunvizinhas a Itaberaba.

Vale ressaltar que era uma das nossas intenções era a realização de grupos focais, o que não foi possível, sobretudo porque o curso em análise é oferecido à noite e a maioria dos estudantes trabalha durante o diurno. Diante dessa dificuldade, partimos para as entrevistas com aqueles e aquelas que se voluntariassem a participar da pesquisa.

Na sala de aula onde leciono, numa aula de um outro professor, apresentei o projeto e agendei com alguns voluntários. A greve docente iniciada em maio do ano passado dificultou muito a realização das entrevistas. No retorno das atividades docentes, agosto/2015, refizemos a agenda.

Elaborou-se um roteiro de entrevista (ANEXO II) em que apresentamos os objetivos da entrevista, assim como os critérios de inclusão na pesquisa. Priorizamos quatro itens, a saber:

a) aspectos pessoais;

b) diferença/desigualdade de gênero;

c) percurso formativo e gênero;

d) gênero e suas representações.

As entrevistas foram realizadas nas dependências do Campus XIII, em salas de aula, como também na sala do diretório acadêmico de Pedagogia. Além do roteiro, fiz uso de um gravador e, como uma segunda fonte, gravei algumas entrevistas em celular. Todas elas foram realizadas à noite, vez que a maioria dos estudantes matriculados está no mercado de trabalho durante o dia.

A análise dos dados foi realizada baseada na perspectiva metodológica de inspiração da análise de conteúdo. Tomando-a como uma técnica que permite ao pesquisador analisar o que foi dito nas entrevistas, esse tipo de análise pode utilizar diversas fontes de dados também. Ela tem sua gênese em meados de 1915 com Laswell e ganha popularidade com Bardin em 1977. Tal análise envolve várias etapas. Entre elas temos: categoria, subcategoria, unidade de registro, unidade de contexto. Na análise do material, etapa inicial, busca-se classificá-lo em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.

No nosso caso, na análise do material, primeiro fizemos uma leitura completa das entrevistas e, em seguida, identificamos os parágrafos que continham expressões mais densas em relação às nossas questões de pesquisa. Após isso, destacamos palavras e expressões para construir as categorias iniciais, que foram agrupadas e deram origem às categorias finais.

A seguir apresentamos um estado da arte, construído com a intenção de retratar como os estudos sobre representações de gênero caminham na atualidade. Após isso, realizamos uma discussão em torno do conceito de gênero, sua potência na empreitada realizada neste trabalho e suas relações com a educação, para tanto nos valeremos dos estudos de Guacira Lopes Louro e Joan Scott, como já anunciado.

3 **REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: construindo um estado da arte**

Pretendeu-se aqui refletir sobre como as pesquisas construídas no âmbito educacional tratavamm as representações que os/as estudantes de Pedagogia apresentavam, onde essas pesquisas estavam localizadas, como se desenvolviam, quais instrumentos utilizavam e, por último, quais resultados chegavam, com o intuito de construir um referencial que indicassem caminhos possíveis para a nossa pesquisa.

3.1 SITUANDO O TRABALHO

Como já anunciado, esta pesquisa teve como objetivo, levantar as representações de gênero de estudantes de Pedagogia em fase de finalização do curso, assim como analisar os percursos formativos dos estudantes de pedagogia, no que concerne às representações de gênero; analisar o Projeto do Curso de Pedagogia do Campus XIII da UNEB, observando o espaço dado aos estudos sobre gênero e como eles são afetados pelo curso, no que diz respeito às representações de gênero.

Nesse contexto, optamos por iniciar nossos trabalhos nos aventurando na construção de um estado da arte sobre como a temática **gênero** tem se desenvolvido nos cursos de formação inicial de professores, especialmente.

Consideramos que o estado da arte torna-se importante ao contextualizar o problema de pesquisa no âmbito da produção científica, defende-se que ele é um valioso instrumento do trabalho investigativo, sobretudo porque faz referência ao que já foi estudado, evitando esforços desnecessários. Inscreve-se, ainda, como uma atividade que deve ser crítica e reflexiva, o que pode possibilitar a construção de novos conceitos, novas noções, novos olhares sobre um dado objeto de pesquisa. Nessa etapa, busca-se estudar os trabalhos que se refiram ao problema, trabalhos que versem sobre problemas similares.

Assim, depois da delimitação da questão, o levantamento sistemático do ponto de discussão em que esse campo de estudo se encontra (estado da arte) é fundamental para justificar a relevância da pesquisa que se pretende realizar, frente a alguma lacuna, ou controvérsia, ou complexidade ainda não resolvida nesse campo de estudo.

Ao descrever sobre o estado da arte ou estado de conhecimento, Ferreira (2002, p. 257) apresenta:

> Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder a que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferente épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários.

Nessa direção, é objeto deste texto, como já anunciado, refletir sobre a produção científica ligada às representações de gênero e a formação inicial de professores. Entendemos que o termo gênero carrega diversos sentidos e significados, sendo atingido por diferentes discursos em diferentes áreas do conhecimento. O conceito que defendemos no nosso trabalho remete aos questionamentos que as primeiras feministas lançaram, como : o caráter relacional do termo.

Para Meyer (2003, p. 10-11), gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes.

Ainda de acordo com esta estudiosa, o conceito de gênero possibilita:

> [...] aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação. (MEYER, 2003, p. 18)

Portanto, o conceito de gênero que orienta a nossa pesquisa está pautado numa perspectiva que toma gênero como uma categoria de análise histórica e social, como defendeu Joan Scott, em 1995. Vale ressaltar que teremos um capítulo específico para debatermos o conceito de gênero e seus desdobramentos junto à educação.

Nesse contexto,

> promover pesquisa na perspectiva de gênero possibilita não só discutir e repensar nossa inserção social como mulheres e homens e profissionais da educação, mas também pode contribuir, efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, não só no que se refere ao gênero, mas em todos os seus níveis e relações (MEYER, 2003, p. 25-26)

Na busca da construção do estado da arte, dos trabalhos sobre as representações de gênero e formação inicial de professores, realizamos algumas ações que serão descritas a seguir.

Inicialmente optamos por realizar a pesquisa no Banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no endereço bancodeteses.capes.gov.br, por ser uma instituição de referência quando se trata de pesquisa científica. No portal nos utilizamos de alguns descritores, a fim de identificar a presença dos respectivos trabalhos.

Partimos de termos mais gerais até chegar aos mais específicos. Assim, começamos com o descritor gênero e finalizamos com representações de gênero e formação docente.

Nosso intuito foi analisar como os trabalhos sobre as representações de gênero afetam a educação formal. As teses e dissertações foram analisadas a partir dos seus resumos. Identificamos quais as grandes áreas que abarcavam tais trabalhos, destacando em seguida o setor da educação, trazendo os dados do período de publicação.

3.2 ABORDANDO OS DADOS

Observa-se uma grande quantidade de trabalhos (teses e dissertações) quando utilizamos o descritor **gênero** no portal mencionado. Identificamos aí uma quantidade de trabalhos na ordem de 6.910. Ao acrescentar o termo educação verificamos uma redução significativa, 962 apenas. Ao realizar a busca com os descritores *Representações de gênero e pedagogia* encontramos apenas 05 trabalhos, o que indica uma lacuna a ser preenchida, como pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 1 - Teses e dissertações relacionadas à temática gênero, CAPES, 2015

Descritor(es)	**Nº de trabalhos (ocorrências)**
Gênero	6910
Gênero e educação	962
Representações de gênero	504
Gênero e formação docente	129
Representações de gênero e formação docente	18
Representações de gênero e formação de professores	49
Gênero e pedagogia	60
Representações de gênero e pedagogia	5

Representações de gênero de graduandos	Nenhum registro

Fonte: Banco de teses da CAPES(http://bancodeteses.capes.gov.br) . Acesso em: 3 mar. 2015.

Ao realizar busca com os descritores representações de gênero identificamos 504 (quinhentos e quatro) trabalhos. Analisando-os identificamos as grandes áreas em que esses trabalhos se encontravam. A análise foi realizada levando-se em consideração a nomeação dos Programas de Pós-Graduação. A concentração maior ficou na área de Letras, seguida da área de Educação. Muitas áreas não chegaram ao montante de 10(dez) trabalhos, como demonstrado na tabela nº 02, a seguir. Há uma incidência expressiva no campo de Letras. Mais uma vez nota-se que gênero vem sendo tematizado em áreas diversas, demonstrando o caráter multidisciplinar atingidos pelos estudos. Nota-se que a área Educação conta com 12 % aproximadamente dos trabalhos. Ela fica em terceira posição, com uma quantidade de trabalhos menor que Letras e História.

Ao analisar o período de publicação dos trabalhos nota-se uma regularidade. Cerca de metade dos trabalhos que abordam as representações de gênero foi publicado em 2011, enquanto a outra parte tem data de publicação de 2012. Os dados mostram que os trabalhos analisados têm pouco tempo de lançamento no Banco de Teses da Capes. Tais informações podem ser observadas na tabela nº 03.

Tabela 2 - Teses e dissertações, representações de gênero por área de Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e número de ocorrências

Área de concentração	**Número de ocorrências**

Letras (Lingüística e Estudos Literários)	150
História	79
Educação	61
Ciências Sociais	37
Psicologia	31
Antropologia	16
Ciências da Atividade Física	16
Enfermagem	14
Comunicação	12
Saúde	06
Crítica Cultural	05
Área com 04 trabalhos	12
Área com 03 trabalhos	15
Áreá com 02 trabalhos	16
Área com 01 trabalho	11
Total	**504**

Fonte: Banco de teses da CAPES (http://bancodeteses.capes.gov.br). Acesso em: 3 mar. 2015.

Tabela 3 - Teses e dissertações – representações de gênero por data de publicação

Data de publicação	Número de ocorrências
2011	253
2012	251
Total	**504**

Fonte: Banco de teses da CAPES. (http://bancodeteses.capes.gov.br). Acesso em: 03 mar. 2015.

Na tabela 04 buscamos afunilar os resultados anteriores. Utilizamos, então, os descritores gênero e formação docente. Obtivemos, a partir daí, um total de 129 ocorrências. Destes, pouco mais que a metade se concentrava na área educacional. Notamos, novamente, uma forte presença dos trabalhos na área de Letras. No entanto, tais trabalhos não utilizavam gênero como categoria de análise histórico-social. As demais áreas totalizaram apenas 13% da produção.

Tabela 4 - Teses e dissertações, gênero e formação docente por área específica e número de ocorrência

Área específica	Número de ocorrências	Percentagem (%)
Educação	71	55
Letras (Estudos Linguísticos e Literários)	41	32
Outras áreas	17	13
Total	**129**	**100**

Fonte: Banco de teses da CAPES (http://bancodeteses.capes.gov.br) . Acesso em: 03/03/2015.

Dos trabalhos relacionados a gênero e formação docente por data de publicação, a maioria se concentrou em 2011. Houve, assim, uma pequena redução em 2012. Pode-se a partir dessa informação questionar se houve uma diminuição recorrente dos trabalhos na área analisada. Eis a nossa próxima tabela.

Tabela 5 - Teses e dissertações – gênero e formação docente por data de publicação

Data de publicação	Número de ocorrências	Percentual (%)
2011	74	57
2012	55	43
Total	**129**	**100**

Fonte: Banco de teses da CAPES (http://bancodeteses.capes.gov.br). Acesso em: 3 mar. 2015.

A tabela nº 06 apresenta a distribuição dos trabalhos referentes a gênero e formação docente. Depreende-se dos dados que mais uma vez a área de Letras se destaca, muito embora há de se considerar que os trabalhos dessa área, em sua maior parte, não toma gênero como categoria analítica, reiterando.

Tabela 6 - Teses e dissertações, gênero e formação docente por número de ocorrência

Área	Nº de ocorrências (trabalho)	Percentual (%)
Educação	**71**	**55**
Letras (Estudos Lingüísticos e Literários)	**41**	**32**
Área com 03 ocorrências	**03**	**02**
Área com 02 ocorrências	**10**	**08**
Área com 01 ocorrência	**04**	**03**
Total	**129**	**100**

Fonte: Banco de teses da CAPES (http://bancodeteses.capes.gov.br) . Acesso em: 3 mar. 2015.

Dos 71 trabalhos ligados à educação, apenas uma pequena parte faz uso dos estudos de gênero para refletir sobre as desigualdades sociais. Somente 20 trabalhos abordam as relações de gênero como reprodutores de desigualdades em seus trabalhos. Tal realidade demonstra uma necessidade urgente na crescente produção dos trabalhos que tematizem desigualdades de gênero como alternativa de se pensar na busca de igualdades. Na tabela 07, verificamos essa realidade.

Tabela 7 - Teses e dissertações, gênero e formação docente na área de educação, gênero como categoria de análise

Opção	Nº de ocorrência	Percentual (%)
Sim	20	28
Não	51	72
Total	**71**	**100**

Fonte: Banco de teses da CAPES (http://bancodeteses.capes.gov.br). Acesso em: 3 mar. 2015.

Quando utilizamos os descritores "representações de gênero" e "formação de professores" encontramos apenas um total de 27 trabalhos. Verifica-se que os trabalhos que relacionam gênero e representações ainda retratam uma pequena fatia dos estudos de gênero. A educação encabeça a maior parte dos estudos. Ainda assim, representa 55% dos estudos. Os outros 45% ficam distribuídos por Letras e outras áreas. Isso pode ser comprovado na tabela nº 08.

Tabela 8 - Teses e dissertações, representações de gênero e formação de professores por área de Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e número de ocorrência

Área do Programa de Pós-Graduação	Número de ocorrência
Educação	15
Letras	06
Crítica Cultural	02
Psicologia	01
Sociologia	01
Ensino de Ciências	01
Total	**27**

Fonte: Banco de teses da CAPES (http://bancodeteses.capes.gov.br). Acesso em: 3 mar. 2015.

Na tabela 09, verificamos que a maior parte dos trabalhos anteriormente apresentados foram publicados em 2011. Ocorrendo um recuo em 2012, seguindo a tendência apresentada na tabela nº 05.

Tabela 9 - Teses e dissertações, representações de gênero e formação de professores, por data de publicação

Data de publicação	Número de ocorrências	Percentual (%)
2011	16	59
2012	11	41
Total	**27**	**100**

Fonte: Banco de teses da CAPES (http://bancodeteses.capes.gov.br). Acesso em: 3 mar. 2015.

Na nossa última tabela, em vez de buscarmos com os descritores formação de professores, utilizamos formação docente e verificamos uma diminuição na quantidade de trabalhos. Agora, temos 18 trabalhos, dos quais somente 09 (nove) estão diretamente ligados à educação formal.

Nota-se uma que existe um grande campo de estudo a ser explorado. O estudo das representações pode contribuir para a melhoria das relações sociais, especialmente na formação dos professores. Eis a tabela.

Tabela 10 - Teses e dissertações, representações de gênero e formação docente por área de Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e número de ocorrência

Área do Programa de Pós-Graduação	Número de ocorrência
Educação	09
Letras	06
Ensino, Filosofia e História das Ciências	01
Psicologia	01
Sociologia	01
Total	**18**

Fonte: Banco de teses da CAPES (http://bancodeteses.capes.gov.br). Acesso em: 3 mar. 2015.

Por último, observamos que dos 5 (cinco) trabalhos encontrados, ao buscarmos a partir dos descritores “representações de gênero” e “pedagogia”, nenhum deles fazia relação ao objetivo deste trabalho.

Pode-se, a partir do exposto, levantar algumas reflexões. Primeiro, ainda que encontremos um grande número de trabalhos nos quais identificamos o termo gênero, muitos deles não usam o termo como possibilidade de analisar a sociedade e suas desigualdades sociais. Seguindo o movimento, percebe-se uma expressiva diminuição nos trabalhos restritos à área educacional. Depois, os trabalhos que relacionam gênero e formação de professores ocorrem de maneira incipiente e, por último, há poucos trabalhos que tratam das representações de gênero na formação inicial de professores.

Ante o exposto, é evidente uma lacuna a ser preenchida porque daí pode aparecer outras possibilidades de formação de educadores que não negligenciem a perspectiva de gênero como uma forte arma para analisar e combater as desigualdades sociais, sejam elas ocorridas no âmbito público ou privado, enfim, que incluam a perspectiva de gênero como uma fonte de conhecimento teórico fundamental para analisar e combater as desigualdades sociais

Após esta etapa, selecionamos alguns trabalhos que abordassem uma discussão próxima à nossa intenção de pesquisa. Apresentamos tais trabalhos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Trabalhos que abordam o gênero segundo autor, ano de publicação, local e tipo

Título	Autor	Ano	Local	Tipo
"A gente não pensava nisso...": Educação para a sexualidade, gênero e formação docente na Região de Campanha/ RS	Alissandra Hampel	2013	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS/RS	Tese
Gênero e docência: infantilização e feminização nas representações dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina	Adriana Regina de Jesus	2009	Doutorado em Educação e Currículo - Universidade Católica de São Paulo/SP	Tese
Formação docente e relações de corpo, gênero e sexualidade na educação: entendendo conceitos e refletindo ideias	Elane Silva Campos	2011	Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Metodista de São Paulo/ São Bernardo do Campo-SP	Dissertação
Anos Iniciais de escolarização e relações de gênero: representações de docentes sobre gênero	Diana Lusa	2010	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pelotas/RS	Dissertação
Identidades, currículo e formação docente: um estudo sobre implicações de gênero em práticas educativas de estudantes de Pedagogia	Tatiane de Lucena Lima	2008	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia/BA	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor.

O objetivo principal de trabalhar com este material reside na possibilidade de ele indicar caminhos e suscitar hipóteses às nossas indagações sobre a pesquisa. Assim, resolvemos proceder realizando uma análise mais detalhada dando enfoque especial aos caminhos da pesquisa e aos seus resultados. Abaixo, segue tabela com os trabalhos selecionados.

Quadro 2 – Análise de trabalho por autor, data de defesa, local de publicação e tipo

Título	**Autor**	**Defesa**	**Local**	**Tipo**
"A gente não pensava nisso...": Educação para a sexualidade, gênero e formação docente na Região de Campanha/ RS	Alissandra Hampel	2013	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS/RS	Tese
Objetivos	Analisar a importância da inclusão de temas como gênero e sexualidade na formação de professores/as da Região da Campanha na perspectiva de uma educação para a sexualidade.			
Caminhos da pesquisa	Abordagem qualitativa da pesquisa. Uso de grupo focal e entrevistas como técnica (grupo formado por doze mulheres e um homem, realizando seis encontros, do oitavo semestre do curso de Pedagogia da URCAMP). Análise documental (projeto curricular) currículo de formação docente em nível médio da Região da Campanha/RS. Mapeamento de cursos. Aporte teórico nos Estudos Culturais e Estudos de Gênero.			
Resultados obtidos	• Importância de entender a escola como espaço fundamental de formação e que os discursos e práticas por ela veiculados afetam modos de ser e estar no mundo, trazendo a possibilidade de refletir sobre tal espaço educativo, revendo suas ações, suas estruturas, seus conceitos e poderes. • Onde a pesquisa se desenvolveu poucas são as iniciativas organizadas por parte das instituições educativas ou mesmo sanitárias que se preocupassem no município de Bagé em propor ou apresentar programas que venham atender a esta demanda. Sabe-se através de dados da Secretaria de Educação do Município e da Coordenadoria Estadual de Educação que parcos são os recursos e até mesmo os profissionais para se realizar alguma intervenção nesta área. • Ao analisar as políticas de formação contidas no projeto pedagógico do curso de pedagogia, percebia-se uma discreta intenção de abertura de espaços para a discussão de questões relacionadas à sexualidade, porém, este espaço era bastante limitado dentro dos conteúdos que permeavam tais propostas. Insipientes são os espaços concedidos ao tema, apesar das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, definidas em 2006, fazerem várias referências à inserção desta temática nos cursos de formação.			

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 3 – Análise de trabalho por autor, data de defesa, local de publicação e tipo

Título	**Autor**	**Defesa**	**Local**	**Tipo**
Gênero e docência: infantilização e feminização nas representações dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina	Adriana Regina de Jesus	2009	Doutorado em Educação e Currículo - Universidade Católica de São Paulo/SP	Tese
Objetivos	Identificar, por meio das falas dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, as representações que se tem em relação ao gênero e à docência.			
Caminhos da pesquisa	Metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, com aporte teórico em Orlandi (1989), Pêcheux (1988,1990), Putnam e Fairhurst (2001). Utilização da análise do discurso. Pesquisa bibliográfica; Análise documental (jornais da cidade de Londrina, Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, atas de reuniões do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, além de dados parciais desenvolvidos numa outra pesquisa) e; Pesquisa de campo (relatos orais e produção de desenhos e textos) Pesquisa com alunos dos quatro anos do curso de pedagogia (185 mulheres e 7 homens)			
Resultados obtidos	• Constatou-se que os discentes do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina relacionam a docência com aspectos de feminização (hipótese confirmada), assim como aspectos de infantilização (destacando-se uma analogia à magia e à proteção). • Destacam que a presença predominante das mulheres no curso de Pedagogia não é resultado casual, aleatório. • Necessidade de discussão crítica e reflexiva da relação gênero-docência no currículo do curso analisado.			

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 4 – Análise de trabalho por autor, data de defesa, local de publicação e tipo

Título	**Autor**	**Defesa**	**Local**	**Tipo**
Formação docente e relações de corpo, gênero e sexualidade na educação: entendendo conceitos e refletindo ideias	Elane Silva Campos	2011	Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Metodista de São Paulo/ São Bernardo do Campo-SP	Dissertação
Objetivos	Investigar as concepções que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental têm acerca das relações de corpo, gênero e sexualidade, assim como suas competências e habilidades formativas para lidarem com essas questões no ambiente escolar. Compreender como os professores investigados lidam com situações que envolvem relações de corpo, gênero e sexualidade na escola e quais suas concepções sobre esses conceitos; Analisar como esses educadores encaram a possibilidade de desenvolverem a orientação sexual no ambiente escolar.			
Caminhos da pesquisa	Estudo de caso Sujeitos – professores do Fundamental I, nas 25 escolas do município de Ferraz de Vasconcelos (curso de formação inicial superior concluída ou em conclusão). Aplicação de questionário com 10 questões (abertas e fechadas) com 02 professores de cada escola. Realização de entrevista com 08 questões a 06 sujeitos retirados da amostra anterior. A autora não registra a abordagem metodológica, mas fica subentendido que a mesma se orienta numa perspectiva qualitativa.			
Resultados obtidos	• Os dados demonstram que os educadores entendem as relações entre corpo, gênero e sexualidade, no seu cotidiano escolar, imbricados em valores morais e religiosos e referem dificuldades em abordarem o tema na escola. • Destaca-se que para alguns existe a necessidade de se discutir as relações entre corpo, gênero e sexualidade, para outros não é obrigação do professor levantar essas discussões, ainda há quem defenda que discutir tais relações e dever exclusivo da família. • Os docentes não se sentem preparados para lidar com tema não apenas por sua formação lacunar, mas também por sua formação cultural, moral, religiosa.			

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5 – Análise de trabalho por autor, data de defesa, local de publicação e tipo

Título	**Autor**	**Defesa**	**Local**	**Tipo**
Identidades, currículo e formação docente: um estudo sobre implicações de gênero em práticas educativas de estudantes de Pedagogia	Tatiane de Lucena Lima	2008	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia/BA	Dissertação
Objetivos	Analisar as narrativas de estudantes de Pedagogia e também professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as concepções de gênero e suas consequências no exercício de suas práticas educativas. Analisar a proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UNIME, averiguando se a mesma contempla questões de gênero no currículo.			
Caminhos da pesquisa	Metodologia de natureza qualitativa. Estudo de caso com 10 estudantes do quarto semestre da UNIME, utilizando-se do grupo focal e de entrevista individual semi-estruturada. Análise documental (Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia e Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia). Amparo nas epistemologias feministas.			
Resultados obtidos	• Revela discursos inclinados a concepções biologizantes de gênero e naturalização dos estereótipos sexistas pelos sujeitos da pesquisa, muito embora apareçam discursos em prol da equidade de gênero na sala de aula. • Em relação à Proposta Pedagógica do curso, aborda a questão de gênero numa disciplina nomeada de pluralidade cultural, sendo insuficiente, embora importante. • Os estudantes apresentam em sua maioria concepções de gênero baseado no senso comum, revelando uma visão essencialista de homem e de mulher. • 50% dos entrevistados ainda apresentam uma consciência ingênua ao tratar das desigualdades de gênero. • Os dados e discussões apontaram que as práticas educativas não combatem as discriminações de gênero, apesar de alguns discursos incentivarem o relacionamento mútuo no momento das brincadeiras entre meninas e meninos. • Os resultados apontaram, ainda, que as práticas educativas dos estudantes investigados, em sua maioria, não se opõem às discriminações de gênero, ainda que alguns discursos (apontados no segundo e terceiro capítulos) incentivassem o relacionamento mútuo entre meninas e meninos no momento das brincadeiras e nasala de aula.			

	• Na esfera educativa, cabe ainda, uma atenção especial no planejamento educacional, especialmente, nos objetivos e perfis de estudantes almejados, apontando a necessidade de alterações simbólicas e concretas, pois não é possível incluir gênero no currículo sem que haja um planejamento curricular oficial interessado e político que o autorize.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 6 – Análise de trabalho por autor, data de defesa, local de publicação e tipo

Título	**Autor**	**Defesa**	**Local**	**Tipo**
Anos Iniciais de escolarização e relações de gênero: representações de docentes sobre gênero	Diana Lusa	2010	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pelotas/RS	Dissertação
Objetivos	O principal objetivo do trabalho foi analisar 'o que os discursos, as práticas docentes e as interações professor/a alunos/as mostram sobre as relações de gênero'			
Caminhos da pesquisa	Pesquisa de cunho qualitativo Realização de observações durante um trimestre letivo junto a duas professoras e um professor, além disso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os mesmos.			
Resultados obtidos	• Mesmo que os sujeitos tenham clareza das questões de gênero, ainda há certa representação de que a docência é uma ocupação feminina, mesmo que este/estas docentes sejam contrários a isso. • Não se percebeu diferenças no modo como os professores desta pesquisa encaram meninos e meninas com relação ao desempenho, o que é já não ocorre quando se trata do comportamento deles e delas. Espera-se, ainda que de maneira velada, comportamentos específicos para meninas e para meninos.			

Fonte: Elaborado pelo autor.

Depreende-se desse material que os trabalhos voltados aos estudos das representações de gênero utilizam-se de uma abordagem qualitativa de pesquisa, variando as técnicas de produção de dados, assim como o método de análise dos mesmos. Com relação aos resultados obtidos, observa-se ainda uma remota preocupação com a formação de professores na perspectiva da igualdade de gênero. Muitas vezes os sujeitos das pesquisas analisadas apresentam, sobremaneira, concepções/representações baseadas na perspectiva essencialista, negligenciando o caráter histórico e social dessas representações. No capítulo

seguinte, trataremos do conceito de gênero, suas bases epistemológicas e suas relações com as pesquisas educacionais.

4 GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA

> Um longo aprendizado vai, afinal, "colocar cada qual no seu lugar. Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade, e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a "lógica" que as rege.
> Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarazidas. (LOURO, 1997, p. 60-61)

O objetivo deste capítulo é situar teoricamente a pesquisa. Pensar no comportamento humano em termos de gênero é nossa intenção. Assim, recorremos aos estudos de gênero para problematizar como homens e mulheres vão se constituindo como tais. Nosso primeiro empreendimento iniciou-se com os estudos de Guacira Lopes Louro, mais especificamente com seu livro Gênero, sexualidade e educação, publicado pela Editora Vozes, em 1997, na sua 7ª edição e, posteriormente, nos debruçamos sobre os estudos de Scott (1995) ao buscar as suas contribuições para a nossa pesquisa.

Iniciava aí um 'namoro' a nosso objeto de estudo, interessava-nos compreender, em termos gerais, como a educação escolarizada implicava-se no processo de construção identitária de masculinos e femininos.

A leitura da obra na ordem acima referida nos proporcionou uma aproximação à teoria feminista. Aliás, não há como falar de gênero sem se referendar a esta teoria, ao menos na produção científica. A herança dos Estudos Feministas contribui demasiadamente até hoje no âmbito dos estudos que se propõem a pesquisa sobre identidade sexual e de gênero. Dessa forma, buscamos, na literatura feminista, essas contribuições, as quais apresentaremos a seguir.

O conceito de gênero está intimamente ligado à história do movimento feminista contemporâneo. Esse movimento é usualmente remetido ao século XIX, embora tenha existido muito antes disso ações contra a opressão das mulheres. Ainda que não seja nosso foco reproduzir uma história do feminismo, especialmente porque nos distanciaríamos da nossa pergunta de pesquisa, tomar a perspectiva dos estudos feministas faz-se importante pela sua contribuição para pensar nas desigualdades de gênero, no seu mais amplo entendimento.

Assim, ao voltar ao movimento feminista, destacamos que no final do século XIX e início do XX, ocorreu o que mais tarde passou a ser chamado de "primeira onda" do feminismo, o sufragismo. Buscava-se aí estender o direito do voto às mulheres. O movimento se expandiu por vários países e ampliou sua pauta de reivindicações.

> É claro que a luta pelo direito do voto agregou muitas outras reivindicações como, por exemplo, o direito à educação, a condições dignas de trabalho, ao exercício da docência e, nesse sentido, deve-se ressaltar que a história em geral, se refere a um movimento feminista singular... ((MEYER, 2003, p. 12)

Não se deve omitir que estavam incluídas nesse processo reivindicatório mulheres brancas de classe média.

> A primeira onda aglutina-se, fundamentalmente, em torno do movimento sufragista, com o qual se buscou estender o direito de votar às mulheres e este, no Brasil, começou, praticamente, com a Proclamação da República, em 1890, e acabou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na constituição de 1934, mais de quarenta anos depois. (MEYER, 2003, pp. 11-12)

Somente a partir do final da década de 1960 que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, buscará construções teóricas próprias, inaugurando a "segunda onda" do feminismo. Nesse ínterim do debate, entre estudiosas e militantes e seus críticos, que será engendrado e problematizado o conceito de gênero. O contexto internacional de efervescência social e política dessa época daria espaço para que o movimento se expressasse para além de marchas, grupos de conscientização e protestos públicos, atuando também através de livros, jornais e revistas. Militantes feministas participantes do mundo acadêmico, nesse contexto, "vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual (...) com a paixão política" (LOURO, 1997, p. 16) Surgem, a partir daí, os estudos da mulher, inicialmente movido pelo desejo de dar visibilidade a elas.

> A segunda onda do movimento feminista, nos países ocidentais, inscreve-se nos anos 60 e 70 do século XX, no contexto de intensos debates e questionamentos desencadeados pelos movimentos de contestação europeus que culminaram, na França, com as manifestações de maio de 1968. [...] Fundamentalmente, no âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com desenvolvimento sistemático de estudos e pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas. (MEYER, 2003, p. 12)

É a partir desse contexto que estudiosas anglo-saxãs começariam a utilizar o termo *gender*, traduzido para o português como gênero, a partir do início da década de 70. Elas

problematizam como as representações de masculinidades e feminilidades que são conformadas e asseguram as desigualdades entre homens e mulheres, como nos relata Meyer (2003, p.14). Sobre a construção e usos do gênero discutiremos mais adiante.

Sabe-se que a chamada primeira onda do feminismo, como já anunciado, ocorre no sentido de expandir o direito do voto, que era exclusivamente reservado aos homens,. Isso acontece no Ocidente no século XIX. Importa-nos trazer à tona esse processo vivenciado pelos movimentos feministas, porque é a partir daí que vamos dar início a compreensões das relações vividas entre homens e mulheres que ainda não haviam sido divulgadas, abrindo espaços para novas leituras das realidades sociais. Surgia, nesse contexto, todo um movimento social organizado de contestação do lugar ocupado pelas mulheres, possibilitando uma nova compreensão do termo gênero. Parafraseando Louro (1997, p. 14) o conceito de gênero que pretendo enfatizar neste trabalho está ligado ao movimento feminista contemporâneo, levando em consideração que as palavras têm e fazem história. Está aí a necessidade de recuperarmos a sua trajetória.

Será no seu desdobramento, já lá no final dos anos 60 do século passado, que o feminismo vai expandir suas lutas. Agora, além das preocupações sociais e políticas, esse movimento se voltará para as construções propriamente teóricas. Num contexto de debate entre militantes feministas e seus críticos, o conceito de gênero será problematizado.

Para Louro (1997) já virou lugar comum anunciar o ano de 1968 como um marco de rebeldia e contestação, mas ainda assim valemo-nos desse recurso para indicar que tal período é caracterizado pelo movimento de diferentes grupos que, de muitas maneiras, expressam sua inconformidade com os tradicionais arranjos sociais e políticos, com as grandes teorias universais, com o vazio do formalismo acadêmico, com a discriminação, a segregação e o silenciamento. Em suas palavras, temos:

> É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurge, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. (LOURO, 1997, p. 16).

Militantes feministas levarão para as academias e escolas questionamentos que as mobilizavam, levando uma carga política mobilizadora para as suas atividades intelectuais. Nesse contexto inicial, as feministas buscavam dar visibilidade às mulheres que se tornaram “invisíveis”, devido à segregação social e política a que foram submetidas historicamente. Este processo provocou, enfim, a sua invisibilidade como sujeito, inclusive como sujeito da

ciência. Por isso, as estudiosas feministas buscaram denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes.

> Os estudos iniciais se constituem, muitas vezes, em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. Estudos das áreas da Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc, apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino (LOURO, 1997, p. 17-18).

As feministas encontram dificuldades em impor suas idealizações, às vezes por se isolarem dentro da academia em "guetos" que discutem solitariamente as condições femininas, outras vezes pelas ações exercidas que dificultam a contestação de um mundo feminino isolado. Ainda assim, Louro (1997, p. 18-19) reconhece a importância do movimento pelo fato de transformar as referências marginais sobre a mulher em tema central e, além disso, levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses aos/dos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos.

O fato de estarem implicadas na produção acadêmica, produzindo com paixão e vontade, resultaria num olhar desconfiado de alguns campos tradicionais da academia. Para Louro (1997, p. 19) é nesse contexto que está uma das marcas mais significativas dos Estudos Feministas. Segundo ela, objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições para o *fazer acadêmico*, eram problematizados, subvertidos, transgredidos.

A intenção é evidenciar até aqui o quanto os Estudos Feministas subverteram as perspectivas de análise da sociedade. Assim, as dinâmicas de gênero não somente ofereceriam material para se estudar a política, mas também a história, a economia, a educação, dentre outros campos acadêmicos.

Tais estudos possibilitaram a reflexão dos arranjos sociais conformados nas relações de gênero. "A crescente visibilidade do movimento e da teorização feminista (...) forçou as perspectivas críticas em educação a concederem importância crescente ao papel do gênero na produção da desigualdade" (SILVA, 1999, p. 91). Para este autor, a palavra gênero foi utilizada num sentido próximo do atual pelo biólogo estadunidense John Money, em 1955, para dar conta dos aspectos sociais do sexo. Antes disso, a palavra gênero, em inglês, tal como em português, estava restrita à gramática, para designar o sexo dos substantivos. Mais

tarde sua definição foi sendo mais elaborada. Nesse contexto, “o feminismo vinha mostrando com força cada vez maior que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo pratiarcado.” (SILVA, 1999, p. 91).

Na teorização feminista era evidenciada uma grande desigualdade entre homens e mulheres. Os homens apropriavam-se dos bens simbólicos e materiais, de uma forma grandemente melhor que as mulheres. Nessa desproporção, na distribuição desses bens, incluía-se a educação formal. Por isso, como já foi apontado, as primeiras análises feministas estavam preocupadas com questões de acesso. As feministas defendiam que o nível de educação das mulheres era em muitos países mais baixo que dos homens, refletindo o acesso desigual às instituições educacionais, inclusive com currículos divididos por gênero. Assim, tínhamos matérias direcionadas ao público feminino, por achar que existiam saberes essencialmente femininos, o que também ocorria com o público masculino. Na análise das feministas o acesso diferencial das mulheres à educação devia-se a crenças e atitudes profundamente entranhadas nas pessoas e nas instituições. Tal análise questionava os estereótipos ligados ao gênero como responsáveis pela relegação a certos tipos considerados inferiores de currículos e profissões. Os estereótipos faziam parte da formação oferecida nas instituições educacionais, o currículo, por sua vez, refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla, como assinala Silva (1999, p. 92).

Professores e professoras já com estereótipos e preconceitos de gênero internalizados esperavam ações diferentes de meninas e meninos. Essas expectativas, consequentemente possibilitariam as desigualdades de gênero na medida em que determinavam a carreira educacional deles e delas. Aqui justifica-se, mais uma vez, nosso trabalho, na medida em que buscamos compreender como a formação inicial dos professores contribui na preparação de uma sociedade mais plural quando se trata das identidades de gênero.

A partir daí, a ênfase desloca-se do acesso para o *quê* do acesso. Sobre isso Silva (1999, p. 93) diz:

> Não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres. O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda definido pelos homens.

Nesse contexto, as feministas vão questionar os arranjos sociais e as formas de conhecimentos até então existentes. Para elas, a sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, o masculino. Assim, a ciência é tida como produto de

uma perspectiva eminentemente masculina. Essa análise da masculinidade da ciência pode ser estendida para praticamente qualquer campo ou instituição social.

Dessa forma, a perspectiva feminista implica numa reviravolta epistemológica. Nesse sentido, a epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece. No campo do currículo, por exemplo, a solução seria construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina e não simplesmente uma inversão.

A construção do conceito de gênero na teoria feminista teve o mérito de chamar a atenção para o caráter relacional entre os sexos.

> Com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria "naturalmente" correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas. (MEYER, 2003, p. 15)

O uso do conceito de gênero foi debatido dentro do movimento feminista especialmente porque havia uma acusação de que o termo invisibilizava o sujeito da luta feminista: as mulheres. Ainda assim, ele foi gradativamente incorporado às diversas correntes feministas, o que provocaria, por consequência, definições múltiplas e nem sempre convergentes para o conceito. Nas palavras de Meyer (2003, p. 14), temos:

> Embora sua introdução fosse cercada por controvérsias e debates que diziam respeito, sobretudo, à pertinência do uso de um termo que invisibilizava o sujeito da luta feminista, ele foi gradativamente incorporado às diversas correntes feministas, sendo necessário frisar que essas incorporações implicaram, também, definições múltiplas e nem sempre convergentes para o conceito.

São as feministas pós-estruturalistas que vão complexificar e ressignificar o conceito. Dentre várias autoras, podemos citar como referência Scott, 1995; Louro, 1997; Weedon, 1999; Nicholson, 2000). Elas problematizam concomitantemente, as noções de corpo, de sexo e de sexualidade, o que provoca mudanças epistemológicas na teoria feminista.

Outra importante referência utilizada neste trabalho são os estudos de Joan Scott. Ao publicar "Gênero: uma categoria útil para a análise histórica", em 1995, Scott inaugura um novo olhar para os estudos de gênero.

Scott inicia seu artigo tratando da dificuldade que temos em fixar os sentidos livres do jogo da invenção e da imaginação humana. Ela frisa que tal tarefa é uma causa perdida porque as palavras e as coisas que elas significam tem uma história. Esse preâmbulo dá espaço ao foco central da sua discussão: o uso do gênero como categoria útil de análise histórica.

Ao tratar especificamente de gênero, Scott (1995) lembra que ao longo dos séculos as pessoas utilizavam no sentido figurado os termos gramaticais para fazer alusão a traços de caráter ou traços sexuais. Enfatiza a autora que o termo inicialmente usado na gramática passa a ter outra conotação a partir do feminismo.

> Mais recentemente – recentemente demais para encontrar seu caminho nos dicionários ou na enciclopédia das ciências sociais – as feministas começaram a utilizar a palavra "gênero" mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos. (SCOTT, 1995, p. 1)

Alerta ainda Scott (1995) que a conexão entre gênero e gramática é explícita e cheia de possibilidades a serem exploradas. Entretanto, sugere que o uso dado ao gênero na atualidade advém das feministas americanas que insistiam no caráter social das distinções baseadas no sexo. Nesse contexto, gênero assumiria absoluta rejeição ao determinismo biológico, denunciava, nesse bojo, o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade. Sobre esta acepção de gênero a estudiosa comenta:

> As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo "gênero" para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. Segundo esta opinião, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado. (SCOTT, 1995, p. 1).

Dessa forma, o termo assumiria a expansão dos estudos das mulheres. Acreditavam essas feministas que com a história das mulheres um novo cenário científico seria construído, provocariam transformação no seio de cada disciplina assim como nas formas prescritas pelo trabalho científico existente à época. No campo da História especificamente, sobretudo porque a autora citada aqui é historiadora, essa nova metodologia provocaria, por consequência, uma nova história.

> A maneira como esta nova história iria simultaneamente incluir e apresentar a experiência das mulheres dependeria da maneira como o gênero poderia ser desenvolvido enquanto categoria de análise. Aqui as analogias com a classe e a raça eram explícitas; com efeito as(os) pesquisadoras(es) de estudos sobre a mulher que tinham uma visão política mais global, recorriam regularmente a essas três categorias para escrever uma nova história. (SCOTT, 1995, p. 2).

Segundo Scott (1995), o interesse do(a) pesquisador(a) com as categorias de classe, de raça e de gênero indicava compromisso com os oprimidos, tratando do sentido e da natureza dessa opressão, além de indicar que as desigualdades de poder estavam circunscritas nesses três eixos. No entanto, Scott nega a existência de paridade entre os termos, afirmando que enquanto a categoria classe está baseada na teoria Marx sobre a determinação econômica e a mudança histórica, as categorias raça e gênero não se baseiam nessas associações. Ao tratar, ainda,da paridade entre os termos, ela afirma: "no caso do gênero, o seu uso comporta um elenco de posições teóricas, quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos.

Mais uma vez, Scott, critica a abordagem descritiva no uso do gênero e aponta a perspectiva analítica para a superação dos desafios colocados num contexto de uma ciência eminentemente masculino. Nesse desafio teórico a análise não se centraria apenas nas experiências masculinas e femininas passadas, mas nas suas relações com as práticas históricas atuais.

O gênero passa a ser sinônimo de estudos das mulheres. Ele ganha uma desconfiança das feministas porque passa a assumir, por um lado, a objetividade, mas, por outro, neutraliza, de certa maneira, o termo mulheres.

> O gênero parece integrar-se à terminologia científica das ciências sociais e, por consequência, dissociar-se da política do feminismo. A autora ressalta que esse uso do gênero está associado a uma procura por legitimidade dos estudos feministas dos anos 1980. (SCOTT, 1995, p. 3).

De acordo com esse entendimento de gênero, "coloca a ênfase sobre todo o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade." (SCOTT, 1995, p. 3).

Um problema colocado a partir dessa compreensão estaria baseado na visão determinista que seu uso provocaria. Mesmo utilizando o termo gênero para refletir e analisar as distinções sociais entre os sexos, nessa perspectiva, não se chegaria a questionar as razões pelas quais as relações desiguais de gênero seriam construídas, nem as suas engrenagens.

Scott, então, propõe uma conciliação da teoria à História. Dessa forma, seria possível avançar, na medida em que os trabalhos ultrapassassem os limites descritivos para um exercício analítico em que pusesse a história como pano de fundo na construção de uma abordagem teórica mais poderosa.

Ao revisitar as abordagens de análise utilizadas na teoria feminista, Scott (1995, p. 3) elenca três posicionamentos.

> A primeira, um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no seio de uma tradição marxista e procura um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito.

As teorias do patriarcado, apesar de serem importante por questionarem as desigualdades entre homens e mulheres de várias maneiras, não explicam o que é que a desigualdade de gênero tem a ver com outras desigualdades e isso contraria os historiadores. Nas palavras de Scott (1995, p. 5), temos:

> Uma teoria que se baseia na variável única da diferença física é problemática para os(as) historiadores(as): elas pressupõe um sentido coerente ou inerente ao corpo humano – fora qualquer construção sócio-cultural – e portanto, a não historicidade do gênero em si. De um certo ponto de vista, a história se torna um epifenômeno que oferece variações intermináveis sobre o tema imutável de uma desigualdade de gênero fixa.

As feministas marxistas apesar de trazerem uma abordagem histórica, limitam as análises de gênero ao buscar uma explicação nas estruturas econômicas para o gênero. A maior limitação colocada no feminismo marxista estaria em colocar o conceito de gênero como sub-produto de estruturas econômicas mutáveis, nesse sentido, o gênero nunca atingiria seu estatuto próprio de análise.

Na abordagem psicanalítica duas escolas se destacam: a ânlgo americana e a francesa. A primeira trabalha dentro das relações objetais e a última se baseia na escola estruturalista e pós-estruturalista de Freud, nos termos das teorias da linguagem.

> As duas escolas interessam-se pelos processos através dos quais foi criada a identidade do sujeito, ambas centram o seu interesse nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança com o objetivo de encontrar indicações sobre a formação da identidade de gênero. As teóricas das relações objetais colocam

> a ênfase sobre a influência da experiência concreta (a criança vê, tem relações com as pessoas que cuidam dela e, em particular, naturalmente, com os seus pais), ao passo que os pós-estruturalistas linguagem não designa unicamente as palavras, mas os sistemas de significação, as ordens simbólicas que antecedem o Domínio da palavra propriamente dita, da leitura e da escrita). (SCOTT, 1995, p. 7-8).

Scott (1995) critica esta última abordagem pela sua excessiva fixação sobre as questões relativas ao sujeito individual e pela tendência a reificar como dimensão principal do gênero o antagonismo produzido subjetivamente entre homens e mulheres.

Enfim, o artigo em análise, busca transformar o sentido dado ao gênero, ultrapassando o uso dado a ele na gramática, assim como superar seu uso apenas descritivo. Para tanto, Joan Scott, aponta que o gênero pode ser utilizado para se pensar a organização social das relações entre os sexos, realçando o caráter histórico e cultural das distinções baseadas no sexo. Ela, como já foi anunciado, critica os trabalhos acadêmicos que se resumem numa abordagem meramente descritiva e aponta que os trabalhos devem ultrapassar a descrição, devem atingir a abordagem analítica. Apesar de aprovar a intersecção entre gênero, classe e raça, Scott questiona a equivalência entre essas categorias. Para a autora gênero tem um sentido maior do que uma simples palavra, ele deve ser usado como categoria analítica. Assim, ao pensar nas representações de gênero, ela toma a trama política para refletir como as masculinidades e feminilidades estão presentes nas ações políticas mais amplas. Aponta, também, que gênero apesar de não ser o único campo de articulação do poder, é a primeira instância por meio da qual o poder se articula. Defende, ainda, a ideia de que os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização de toda a vida social, influenciando as concepções, as construções, a legitimação e a distribuição do próprio poder. Por fim, indica a ruptura sociopolítica como um importante recurso à mudança, enfatizando que as transformações estruturais numa sociedade podem oferecer possibilidades mais igualitárias nas relações de gênero ou reescrever o conteúdo de desigualdade.

Resta-nos, reiterar nesse momento, quão valiosas são as ideias advindas da teorização de Scott, especialmente porque nos orienta na nossa reflexão sobre como são formadas as representações de gênero do curso de Pedagogia. Nesse sentido, tomar o gênero como categoria analítica articulada à formação de professores torna-se tarefa imprescindível porque possibilita ações rumo a uma sociedade mais justa.

4.1 FEMINISMO PÓS-ESTRUTURALISTA E O CONCEITO DE GÊNERO

Ao tratar do chamado feminismo pós-estruturalista, Meyer (2003, p. 16) expõe as suas bases:

> O feminismo pós-estruturalista a que me refiro aqui se fundamenta, principalmente, em teorizações de Michel Foucault e Jaques Derrida, e privilegia a discussão de gênero a partir de – ou com base em – abordagens que enfocam a centralidade da linguagem (entendida aqui em sentido amplo) como lócus de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder.

O conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações. (SCOTT, 1995; LOURO, 1997; MEYER, 2003).

Enfim, a perspectiva adotada neste estudo busca se distanciar, fundamentalmente, das explicações que afirmam qualquer comportamento baseando-se em essências.

A seguir, apresentamos a nossa análise dos dados construídos, sob a ótica de uma perspectiva interpretativa, em que a realidade não é descoberta, mas construída continuamente *no* e *pelo* discurso, perpassado pelas relações de poder. Vale ressaltar que, para tanto, nos valemos de uma perspectiva de inspiração na análise de conteúdo, pautada em Bardin (1977, p. 38), na construção das categorias de análise.

> A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Portanto, a análise dos dados foi realizada baseada na perspectiva metodológica de inspiração na análise de conteúdo. Tomando-a como uma técnica que permite ao pesquisador analisar o que foi dito nas entrevistas, esse tipo de análise pode utilizar diversas fontes de dados, também. Ela tem sua gênese em meados de 1915 com Laswell e ganha popularidade com Bardin em 1977. Tal análise envolve várias etapas. Entre elas temos: categoria, subcategoria, unidade de registro, unidade de contexto. Na análise do material, etapa inicial, busca-se classificá-lo em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.

No nosso caso, na análise do material, primeiro fizemos uma leitura completa das entrevistas e, em seguida, identificamos os parágrafos que continham expressões mais densas em relação às nossas questões de pesquisa. Após isso, destacamos palavras e expressões para construir as categorias finais, que foram agrupadas e deram origem as categorias finais. Assim, adiante desenvolveremos tais categorias, as que interessam a este trabalho, quais sejam gênero, poder e identidade.

5 **ANÁLISE DO PERFIL DOS SUJEITOS PESQUISADOS**

Aqui, nossa intenção foi caracterizar os sujeitos da pesquisa buscando relacionar o perfil construído às representações trazidas pelos/pelas estudantes sobre gênero.

5.1 PERFIL DOS SUJEITOS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO

A nossa atividade de pesquisa iniciou-se com a revisão de literatura e a construção de um estado da arte. Após isso, aplicamos um questionário com estudantes que se voluntariassem a participar da pesquisa. O fato de o pesquisador participar do cotidiano da turma como professor, gerava uma certa e visível restrição na participação daqueles voluntários. Os estudantes e as estudantes demonstravam, de início, receio em participar de uma pesquisa que envolvesse gênero. Surgia assim, uma primeira barreira a ser enfrentada. Nesse contexto, a ação tomada foi apresentar o projeto de pesquisa, anunciando seus objetivos com a intenção de deixar claro, as finalidades do estudo.

Como foi dito anteriormente, obtivemos nesse primeiro empreendimento a devolução de 23 questionários, num universo composto de 37 estudantes. A seguir apresentaremos os seus resultados.

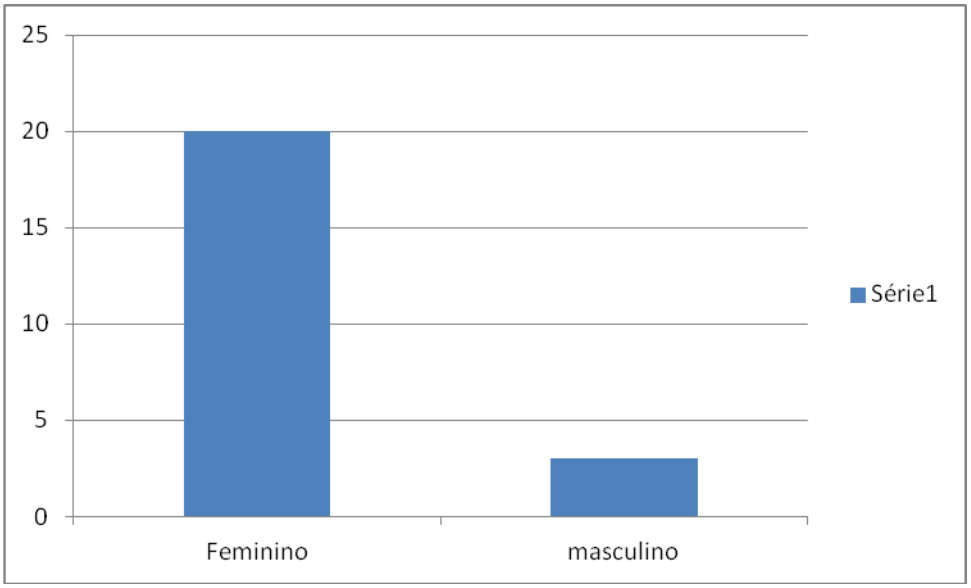
Na construção do questionário, exploramos, inicialmente, dados de identificação, seguido dos dados da formação do estudante. Buscamos, ainda, evidências da experiência profissional e, por último, a compreensão da preparação dos sujeitos para o enfrentamento das desigualdades de gênero no ambiente escolar, com o objetivo de construirmos o perfil dos sujeitos da pesquisa, nessa fase inicial.

Ao analisar os questionários respondidos chegamos às seguintes situações: os sujeitos apresentam faixa etária entre 21 e 47 anos de idade. Destes apenas 02 nasceram em capitais, sendo elas Salvador e São Paulo, os demais nasceram no interior, na microrregião onde fica situada a sede do Campus XIII.

5.1.1 **Caracterização do grupo que respondeu ao questionário**

Com relação ao gênero dos estudantes frequentadores do curso, temos a seguinte configuração:

Gráfico 1 – Estudantes de Pedagogia X Gênero



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

O Resumo Técnico 2013 – Censo da Educação Superior ao apresentar a expansão do número de matrículas de graduação nas modalidades presencial e a distância segundo o sexo, isso mostra que a quantidade de matrícula é sempre maior para o feminino. A variação encontrada para o sexo feminino nos cursos presenciais de 2010 a 2013 é de 13,3% e nos cursos a distância é de 23,0%. Já para o sexo masculino, na modalidade presencial, de 2010 a 2013 há uma variação de 12,5% e nos cursos a distância de 26%. Tais dados estão disponíveis no Gráfico 1.8, conforme apresentamos a seguir.

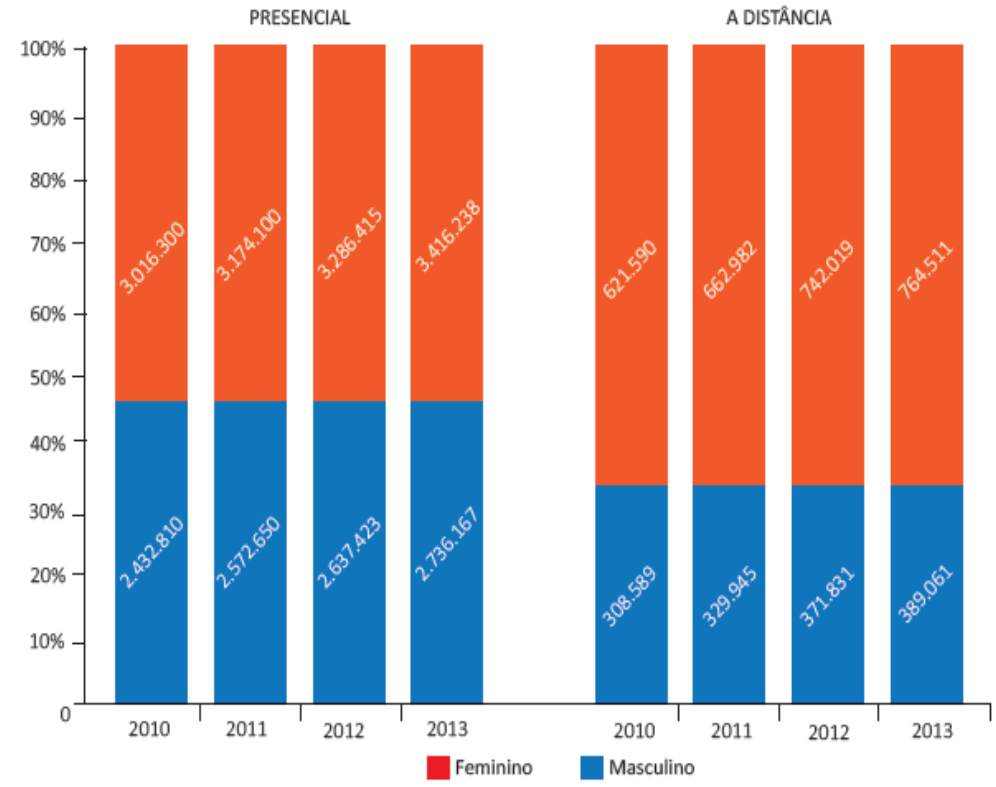


GRÁFICO 1.8 **Evolução do Número de Matrículas de Graduação, por Modalidade de Ensino, segundo o Sexo – Brasil – 2010-2013**

Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.

Ainda de acordo com o documento supracitado,

> a Tabela 1.8 mostra a quantidade total e o percentual de matrículas e graduação segundo a categoria administrativa, sexo e área geral do conhecimento no ano de 2013. Em uma análise geral, verifica-se que, na categoria privada, a área mais expressiva em número de matrículas de graduação é "Ciências Sociais, Negócios e Direito" (2.532.782) e, na categoria pública, a área mais expressiva é "Educação" (596.719). Observa-se que a participação percentual do sexo feminino é bem alta nas áreas de "Educação", "Saúde e Bem-Estar Social" e "Serviços", correspondendo, respectivamente, a 79,1%, 77,8% e 61,0% das matrículas nas instituições privadas, e a 72,0% ("Saúde e Bem-Estar Social"), 64,4% ("Educação") e 59,7% ("Serviços) nas públicas. Os cursos mais procurados pelo sexo masculino são aqueles das áreas de "Engenharia, Produção e Construção" e "Ciências, Matemática e Computação", o que pode ser visualizado pelos elevados percentuais de matrículas alcançados, sendo que nas IES públicas, essas áreas representam 66,4% e 65,2% das matrículas, respectivamente, e nas IES privadas, 71,5% ("Ciências, Matemáticas e Computação") e 69,4% ("Engenharia, Produção e Construção"). (págs. 26-27).

TABELA 1.8 **Número Total e Percentual de Matrículas de Graduação, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) e Sexo, segundo a Área Geral do Conhecimento – Brasil – 2013**

Área Geral do Conhecimento	Total Geral			Categoria Administrativa					
				Pública			Privada		
	Total	% F	% M	Total	% F	% M	Total	% F	% M
Total Geral	7.305.977	57,2	42,8	1.932.527	53,8	46,2	5.373.450	58,5	41,5
Agricultura e Veterinária	178.413	45,5	54,5	106.664	47,0	53,0	71.749	43,4	56,6
Ciências Sociais, Negócios e Direito	2.958.690	57,0	43,0	425.908	53,0	47,0	2.532.782	57,7	42,3
Ciências, Matemática e Computação	441.406	31,0	69,0	178.695	34,8	65,2	262.711	28,5	71,5
Educação	1.371.767	72,7	27,3	596.719	64,4	35,6	775.048	79,1	20,9
Engenharia, Produção e Construção	1.017.328	31,5	68,5	293.775	33,6	66,4	723.553	30,6	69,4
Humanidades e Artes	163.090	55,8	44,2	62.068	56,5	43,5	101.022	55,4	44,6
Saúde e Bem-Estar Social	984.769	76,5	23,5	212.749	72,0	28,0	772.020	77,8	22,2
Serviços	166.767	60,7	39,3	32.798	59,7	40,3	133.969	61,0	39,0
Não aplicável[1]	23.747	45,9	54,1	23.151	45,5	54,5	596	61,4	38,6

Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.
[1] Não aplicável: Corresponde à Área Básica de Ingresso- ABI
Nota: F = Feminino; M= Masculino.

Depreende-se dos dados que a participação feminina é crescente e maior que a masculina. Isso se acentua mais ainda quando tratamos especificamente dos dados relativos às licenciaturas. Mostram os dados, ainda, que algumas áreas são historicamente frequentadas pelos homens, o que implica em dizer que existe um pensamento enraizado que busca justificar as ocupações segundo o gênero a partir de uma perspectiva biologizante. Ao analisar o processo de entrada e saída dos cursos, verificamos que a participação feminina continua predominante, conforme os dados abaixo apresentados.

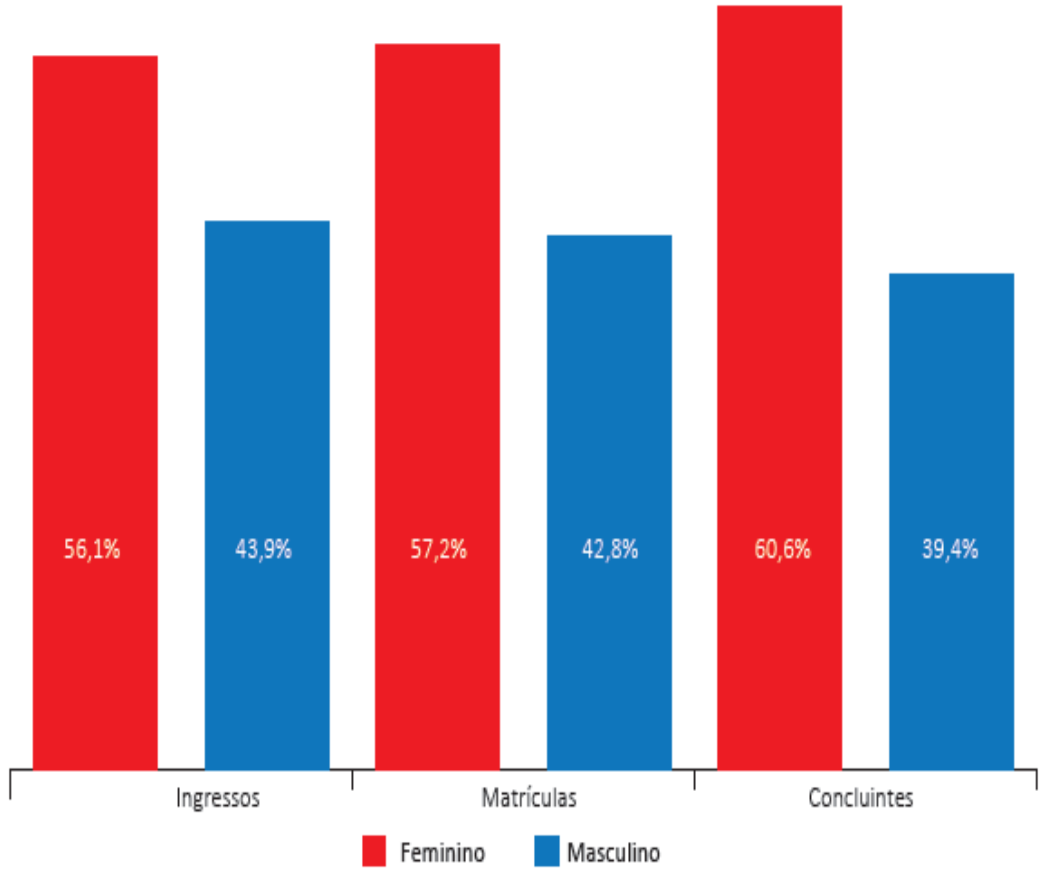


GRÁFICO 1.11 Percentual do Número de Ingressos, Matrículas e Concluintes em Cursos de Graduação, segundo o Sexo – Brasil – 2013

Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.

Verifica-se, assim que a participação feminina é maior nos três casos. No entanto, ao se observar quais areas são ocupas pelas mulheres notamos que a educação é uma delas, com forte predominância, como aponta a tabela a seguir, com mais de 75% dessa população.

TABELA 1.14 Número Total e Percentual de Concluintes de Graduação, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) e Sexo, segundo a Área Geral do Conhecimento – Brasil – 2013

Área Geral do Conhecimento	Total Geral	Categoria Administrativa							
		% Total		Pública			Privada		
		% F	% M	Total	% F	% M	Total	% F	% M
Total Geral	991.010	60,6	39,4	229.278	58,8	41,2	761.732	61,2	38,8
Agricultura e Veterinária	19.111	43,9	56,1	11.851	45,1	54,9	7.260	41,9	58,1
Ciências Sociais, Negócios e Direito	439.250	58,3	41,7	56.217	55,5	44,5	383.033	58,7	41,3
Ciências, Matemática e Computação	55.176	32,5	67,5	17.818	40,4	59,6	37.358	28,7	71,3
Educação	201.011	76,3	23,7	71.086	70,0	30,0	129.925	79,8	20,2
Engenharia, Produção e Construção	80.850	30,2	69,8	26.795	33,6	66,4	54.055	28,6	71,4
Humanidades e Artes	27.172	57,5	42,5	7.650	58,9	41,1	19.522	57,0	43,0
Saúde e Bem-Estar Social	139.880	76,8	23,2	33.860	74,8	25,2	106.020	77,5	22,5
Serviços	28.560	60,7	39,3	4.001	62,1	37,9	24.559	60,5	39,5

Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.
Nota: F = Feminino; M= Masculino

Até aqui podemos concluir que a Educação é uma área de atuação profissional predominantemente feminino. Ao que se refere à docência, não podemos negligenciar o processo de feminização do magistério.

Para Gatti (2010) quando se trata de *sexo* (grifo do autor), há um fenômeno histórico, que é a feminização do magistério, cerca de 75% dos licenciados são mulheres. Para ela desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, influenciada pela crescente industrialização, as mulheres começam a assumir o magistério das primeiras letras.

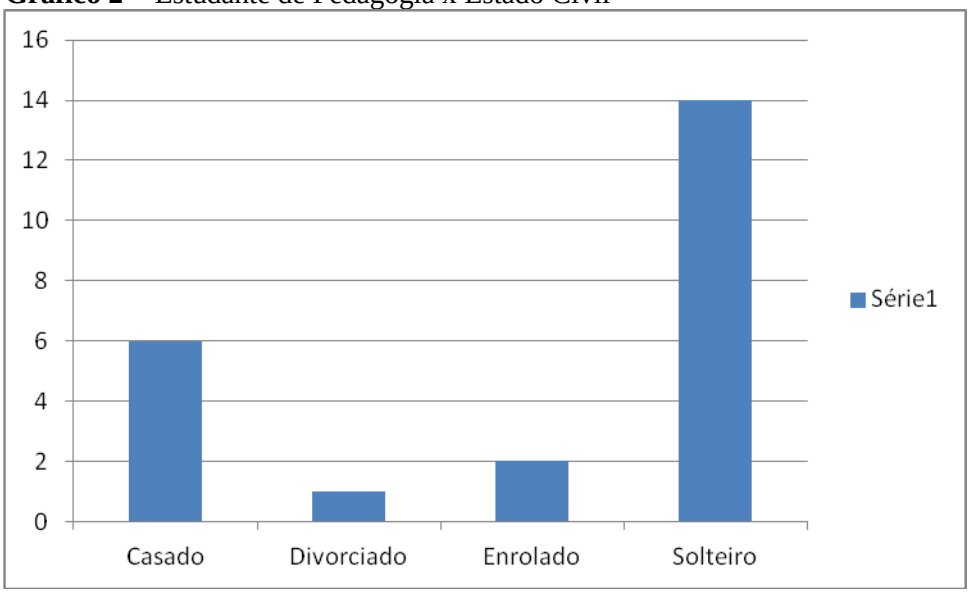
> A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. (GATTI, 2010, p. 1362 – 1363).

O processo de feminização traz um reconhecimento secundário do fazer docente, assim com também o coloca num quadro de inferiorização, dificultando o surgimento de políticas de profissionalização do magistério.

O Gráfico a seguir retrata o Estado Civil dos estudantes. Nota-se que o quadro de estudantes é formado por grande maioria de solteiros, seguidos dos casados. Dados sobre essa característica são escassos e pouco publicados. Pelo menos, ao pesquisar os dados no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) essa informação não é encontrada. Percebe-se que o Estado Civil é pouco explorado ao traçar o perfil do estudante; atribuem-lhe pouca importância ao construir os dados sobre os estudantes.

No Gráfico 02 tratamos do estado civil dos estudantes. Identificamos que os solteiros somam cerca de 60% da turma, enquanto os casados totalizam aproximadamente 26%. Essa realidade tem se modificado ao longo do tempo ao observarmos um rejuvenescimento das turmas de pedagogia do Campus XIII.

Gráfico 2 - Estudante de Pedagogia x Estado Civil



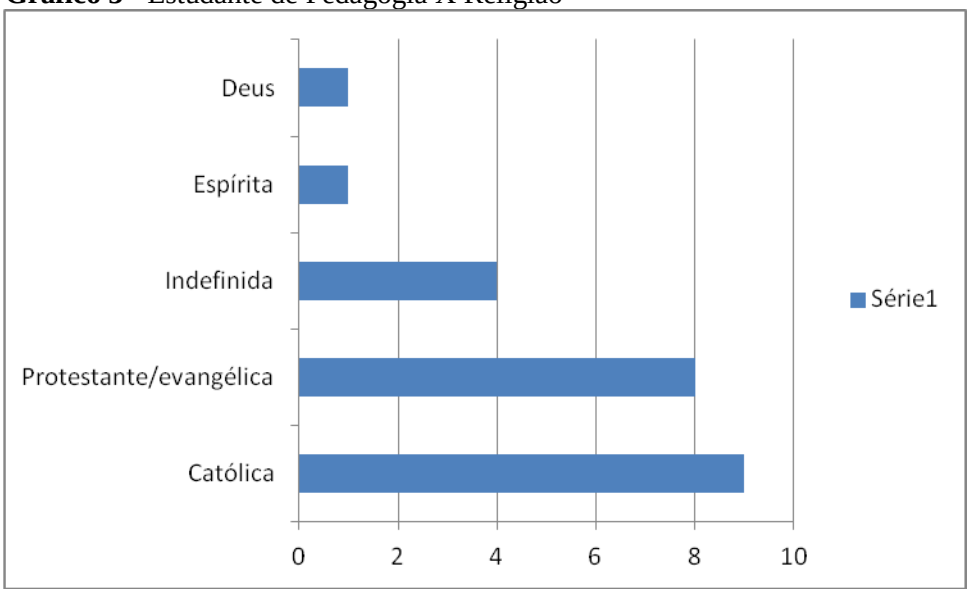
Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

Outro dado relevante diz respeito à opção religiosa dos estudantes. A importância em se retratar essas possíveis opções está no entrelaçamento entre educação e diversidade. Pensar nas formas como os discursos religiosos se relacionam com os currículos escolares podem fomentar projetos formativos em que se desenvolva plenamente respeito e reconhecimento da diversidade. Nesse contexto, ressaltamos que tanto a LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação já trazem orientações nesse sentido.

Num contexto de abertura para a diversidade, convivemos, por um lado com práticas violentas pautadas no conservadorismo, na intolerância, no não reconhecimento diferente.

Ao analisar nosso público, verificamos como o cristianismo, nas suas diversas acepções, predomina como opção religiosa, seguido por aquelas autodeclaradas como protestantes. Como tendência atual, encontramos uma parcela pequena, mas expressiva, de sujeitos que não têm uma religião definida. Nota-se, ante o exposto, que, paralelo ao conhecimento científico, convivemos com outros discursos, às vezes tão enraizados que dificilmente se modifica. A religião ao se pensar nas representações de gênero, ainda assume um papel fundamental. Muitas religiões usam seus símbolos e signos para indicarem, por exemplo, quais devem ser os papeis sociais que homens e mulheres devem assumir. Nesse sentido, pensar no perfil religioso dos estudantes entrevistados pode nos indicar pistas sobre como tem sido a influência religiosa na construção dessas representações, bem como analisar até que ponto o discurso religioso resiste ao conhecimento acadêmico-científico.

Gráfico 3 - Estudante de Pedagogia X Religião

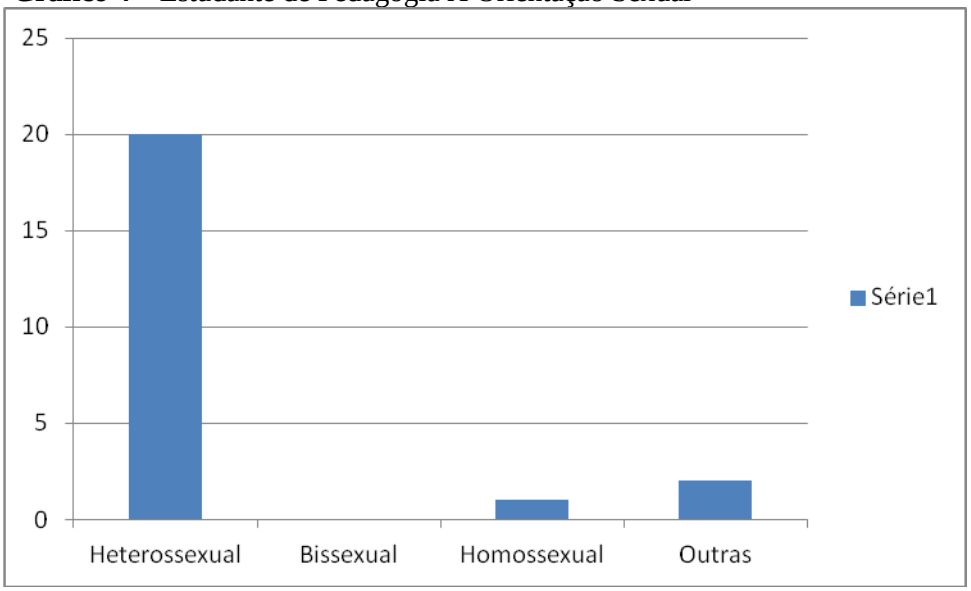


Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

Um outro dado importante para se pensar no modo como o curso de Pedagogia se relaciona, refere-se à orientação sexual. Esse dado apresentado no gráfico seguinte apresenta uma população quase que exclusivamente heterossexual, entretanto, já traz uma pequena população autodeclarada homossexual, assim como sujeitos com sexualidade indefinida, o que representa cerca de 9%.

Assim como o que acontece com o estado civil, a orientação sexual é um dado pouco explorado na definição do perfil dos estudantes de Pedagogia, o que cabe estudos futuros.

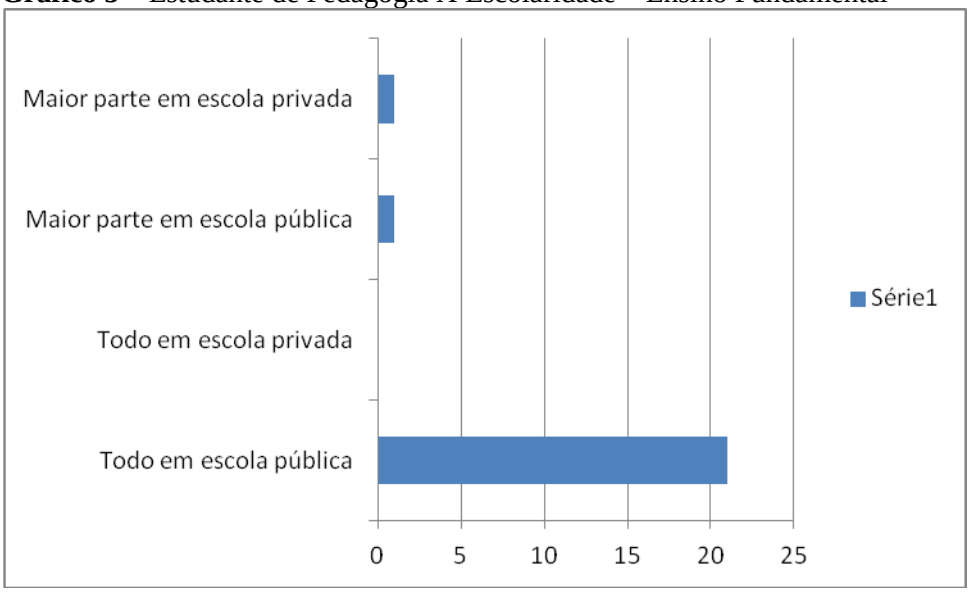
Gráfico 4 – Estudante de Pedagogia X Orientação Sexual



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

O gráfico 05 (a seguir) trata da escolarização, da base escolar dos estudantes de Pedagogia, na etapa do Ensino Fundamental. Cerca de 91% declaram ter estudado o Ensino Fundamental todo em escola pública. Pode-se, a partir desse dado, deduzir que os ingressantes do curso de Pedagogia pertencem às camadas menos favorecidas da sociedade, aquela população que tem a escola pública como a única opção de formação. Deve-se levar em consideração que no nosso país a educação escolarizada sempre se mostrou como ferramenta de reprodução das desigualdades sociais, dividindo entre as classes sociais projetos de formação diferenciados. Reservando, nesse contexto, aos mais pobres, experiências e estrutura de ensino pouco favorável à transformação social, em direção a uma sociedade menos desigual.

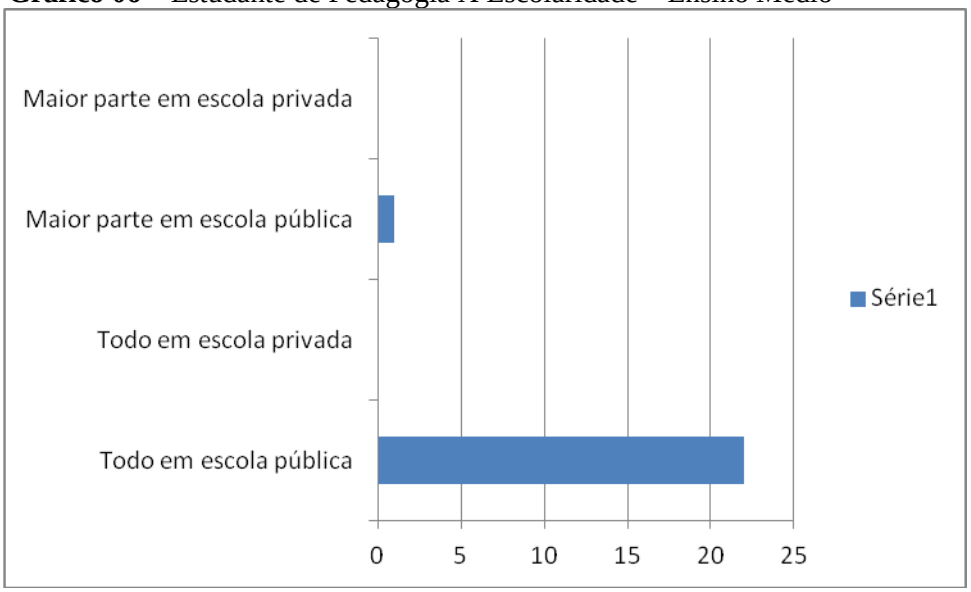
Gráfico 5 – Estudante de Pedagogia X Escolaridade – Ensino Fundamental



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

Quando tratamos da escolarização no Ensino Médio, por categoria administrativa, percebe-se que nenhum dos estudantes frequentou instituição privada de ensino. Corroborando aos dados anteriores, a escola pública se coloca predominante no que diz respeito à formação básica dos estudantes de Pedagogia. Esse é um importante dado para se pensar no público que assumirá as salas de aula do nosso país, ressalvando-se aí as outras áreas de atuação do pedagogo. A população que ocupa as escolas públicas do nosso país é formada majoritariamente por pessoas das camadas populares, com pais com pouca escolarização. Tal fato não implica numa visão determinista que desfavoreça essa população em termos de aprendizagem, mas, por outro lado, pode-se suscitar percursos formativos específicos. Os currículos escolares, vale ressaltar, na maioria das vezes não leva em consideração o capital cultural dos seus alunos, o que, por vezes, promove dificuldades desnecessárias à formação.

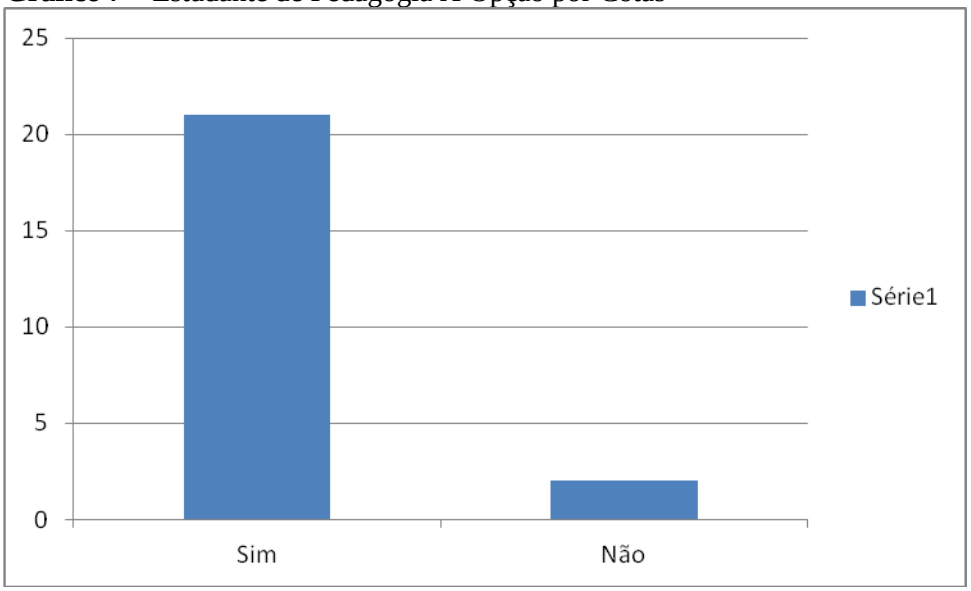
Gráfico 06 – Estudante de Pedagogia X Escolaridade – Ensino Médio



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

No Gráfico 07, apresentado abaixo, representamos a opção de entrada dos estudantes de Pedagogia pelas cotas no processo seletivo da Uneb, para o Campus XIII. Ao analisá-lo verifica-se que mais de 90% desses estudantes fizeram uso das cotas reservadas aos negros, afrodescendentes e indígenas. Resta-nos, mais uma vez, ratificar que a população que frequenta, em sua maioria, a escola pública conforma o quadro de estudantes do curso de Pedagogia. Tal contexto nos revela que as cotas, nesse sentido, revelam-se como valioso instrumento de acesso à Universidade, ao possibilitar uma reparação de quadro histórico de perdas sociais dessas populações.

Gráfico 7 – Estudante de Pedagogia X Opção por Cotas

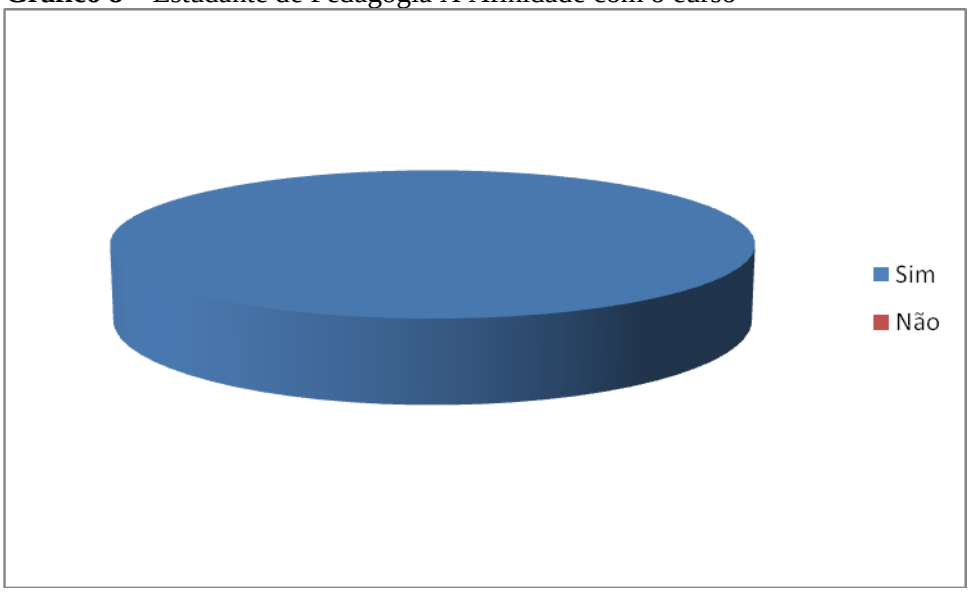


Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

Ao questionar sobre a afinidade do estudante em relação ao curso de Pedagogia, obtivemos os seguintes dados: 100% dos estudantes declaram ter afinidade com o curso. A afinidade aqui pensada diz respeito à existência de identidade do aluno para com o curso. Sabe-se que os cursos de licenciatura têm um reconhecimento social baixo, prova disso são as divulgadas campanhas por melhores salários dos docentes, em todas as esferas administrativas de ensino e em todas as etapas. A luta pelo reconhecimento, por melhores condições de trabalho provam a necessidade de políticas públicas que se voltem efetivamente à melhoria da escolarização oferecida pelo Estado, sobretudo.

Num cenário de desmerecimento e de uma representação negativa do magistério, declarar-se afim ao curso revela que um futuro mais qualificado em relação à prática docente pode estar por vir. Esses dados podem ser refletidos a partir do gráfico a seguir.

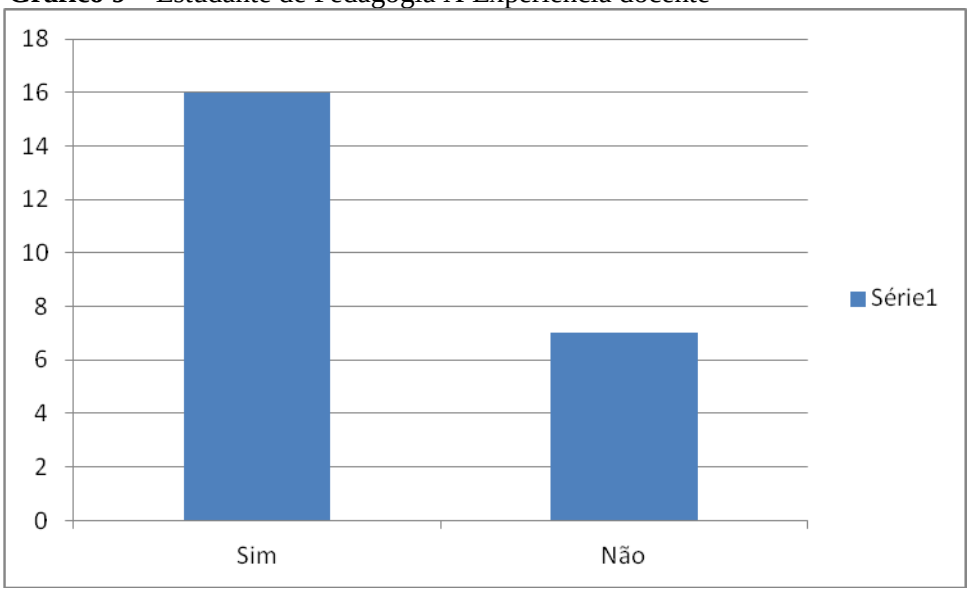
Gráfico 8 – Estudante de Pedagogia X Afinidade com o curso



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

No quesito sobre a experiência profissional, perguntamos inicialmente a existência de experiência na área docente e obtivemos os dados a seguir. Cerca de 70 % já têm alguma experiência docente. Essa situação revela que ao final do curso uma maior parte dos estudantes apresentam experiência na área da docência. Tal fato é importante porque os estudantes trazem para o campo acadêmico situações vivenciadas em suas práticas e os refletem à luz das discussões teóricas tecidas na universidade. Deve-se registrar, porém, que cerca de 30% não passou por uma experiência docente profissional, como podemos ver no Gráfico 09.

Gráfico 9 – Estudante de Pedagogia X Experiência docente



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

Ainda sobre a experiência docente o grupo apresenta resultados positivos que variam entre 01 e 12 anos. Ao questionar em que nível de ensino eles haviam atuado, conseguimos os resultado na tabela a seguir.

Tabela 11 – Estudante de Pedagogia – Experiência docente por etapa

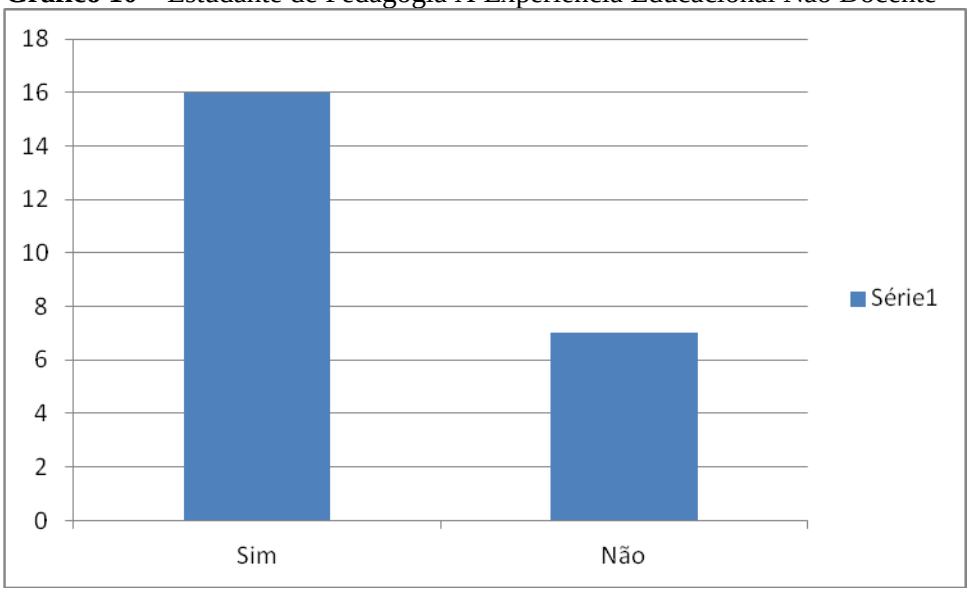
ETAPA	FREQUENCIA
Educação Infantil	04
Ensino Fundamental	13
Ensino Médio	01
Nenhuma	06

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

É importante observar que alguns estudantes atuaram em mais de uma etapa, isto é, atuaram na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, por exemplo. A prevalência se encontra no Ensino Fundamental

A experiência profissional na área educacional, fora da docência, trataremos no Gráfico 10. Ao tratar os dados, verificamos que por volta 70% dos estudantes já atuaram na área educacional fora da docência, nota-se também que os demais, o que representa aproximadamente 30%, ainda não atuaram profissionalmente na área educacional, seja como docente ou assumindo outras atividades educacionais, como a de secretária escolar, por exemplo. Entre as experiências apontadas, encontramos técnico-administrativo escolar, bancário, representante comercial, digitadora, vice-diretora.

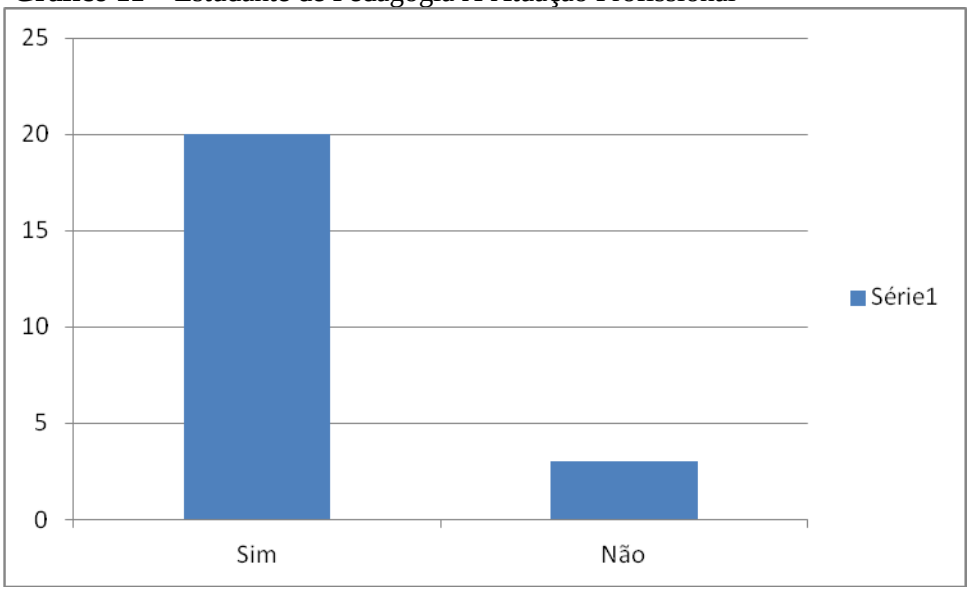
Gráfico 10 – Estudante de Pedagogia X Experiência Educacional Não Docente



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

No Gráfico 11, ao questionar se os sujeitos atuam profissionalmente no mercado de trabalho, chegamos a tais resultados: mais de 85% dos estudantes estão trabalhando e estudando. Somente cerca de 15% desses estudantes não trabalham. Depreende-se daí que a maior parte dos estudantes é formada por trabalhadores. O curso de Pedagogia, oferecido à noite, é um curso destinado ao aluno trabalhador. Esse dado revela uma necessidade maior de um currículo que leve em consideração o fato apresentado, inclusive repensando os estágios curriculares, entre outras atividades acadêmicas.

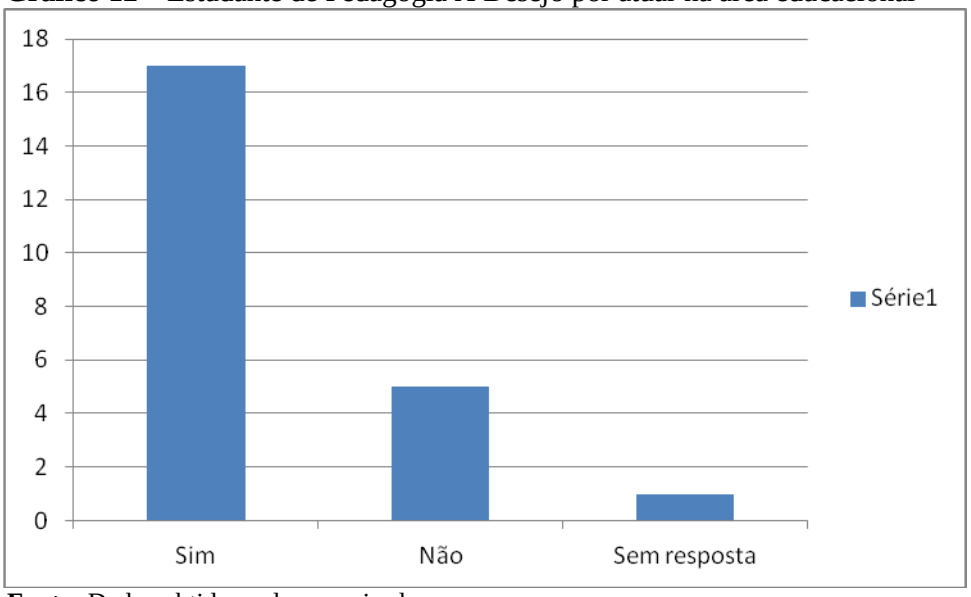
Gráfico 11 – Estudante de Pedagogia X Atuação Profissional



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

Sobre o desejo em trabalhar na área educacional, os sujeitos se colocam da seguinte forma:

Gráfico 12 – Estudante de Pedagogia X Desejo por atuar na área educacional

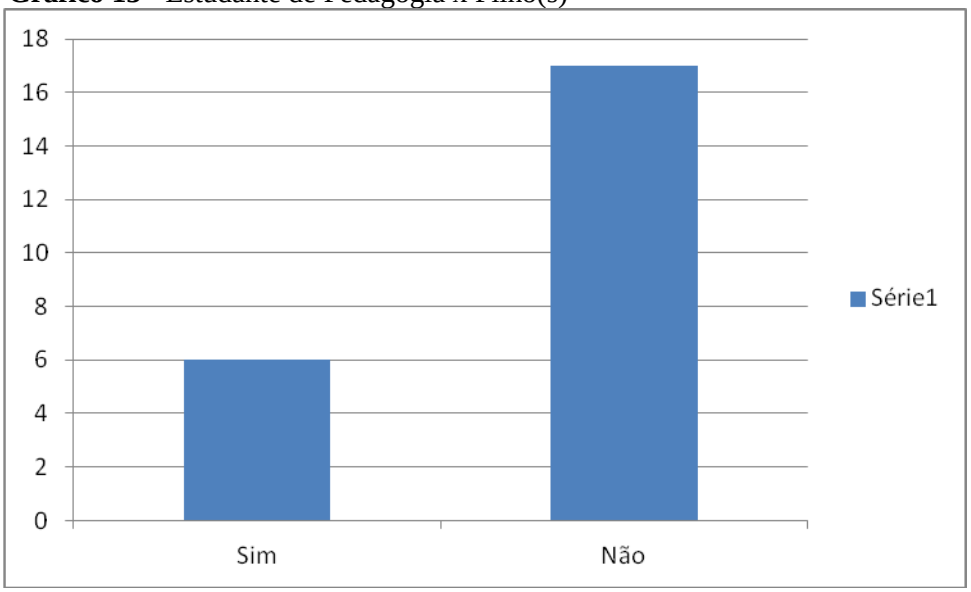


Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

O Gráfico 12 apresenta o desejo dos estudantes em atuar na área educacional. É um dado relevante especialmente porque há uma resistência historicamente construída em reconhecer o valor social do magistério. Nesse item, 73,91% demonstram desejo em atuar na área educacional. Em contrapartida, 21,74% não têm desejo nenhum em atuar nessa área. O restante não quis opinar, o que representa 4,35%.

No Gráfico 13, representamos os estudantes que têm filho(s). O dado se mostra importante para pensar na realidade do curso de Pedagogia, majoritariamente frequentado por mulheres. Aproximadamente 74% dos estudantes têm pelo menos um filho. Aqueles que não possuem filhos apresentam um percentual por volta de 26%. Encontra-se aí mais uma realidade a ser observada na construção dos currículos de pedagogia.

Gráfico 13 - Estudante de Pedagogia x Filho(s)



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

Sobre o próximo quesito, uma questão com respostas abertas e fechadas, questionamos se os sujeitos se sentiam preparados pelo curso de Pedagogia a tratar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade em sala de aula. Obtivemos daí a seguinte situação:

Tabela 12 - Estudante de Pedagogia – Preparação para trabalhar com gênero

Sim	**09**
Não	14

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

Aqueles e aquelas que se dizem despreparados defendem ideias que apontam uma lacuna na formação: ora dizem que os componentes apresentam o tema de forma superficial, ora apontam a necessidade de uma formação mais ampla e aprofundada, citando, por exemplo, a criação de disciplinas e espaços outros para a discussão da temática.

Os outros, aqueles que apresentam respostas negativas, indicam os pontos positivos da formação ao que se refere a gênero, reportando-se às experiências exitosas que tiveram durante o curso, muito embora levantem a necessidade de aprofundamento.

Em síntese, apontam em relação ao questionamento da seguinte situação:

a) Falta foco;

b) É fragmentado;

c) Preparação Incipiente;

d) Carga horária insuficiente;

e) Falta maior embasamento teórico e prático;

f) Deve tranquilizar sobre o assunto;

g) Falta de segurança no tema;

h) Pouco para se discutir fora da academia;

i) Pouca preparação do professor frente às demandas contemporâneas;

j) Quebra do paradigma de preconceito;

k) Preparado não, pronto para mediar.

Para representar a situação acima, construímos uma nuvem de palavras, a partir das expressões mais recorrentes, que revelassem as representações carregadas pelos estudantes no que se refere à preparação do curso para trabalhar com o gênero em sala de aula. A seguir temos essa nuvem.

Figura 4 – Nuvem de palavras – Preparação do curso para trabalhar com gênero

Fonte: Elaborado pelo autor.

Depreende-se disso que há iniciativas realizadas na formação desses profissionais. Entretanto, o que se observa a partir das respostas é uma sensação de falta. A maioria ainda não se coloca como preparado para administrar possíveis conflitos de gênero. Apontam pouca

contribuição do curso para a minimização da situação quando dizem que falta foco, que o conhecimento acerca do tema é apresentado de forma fragmentada, que a carga horária destinada é insuficiente. Por outro lado, existe um grupo menor que se sente preparado a tratar as questões relacionadas ao gênero.

Quando questionados sobre a importância em discutir gênero nos cursos de formação de professores, encontramos um cenário que engloba:

a) Formação do sujeito;
b) Atualidade do tema;
c) Frequência do debate;
d) Relativização sexual;
e) Desmistificação de estereótipos e preconceitos;
f) Esclarecimento do tema;
g) Não cometer equívocos;
h) Compreensão dos conflitos;
i) Discussão não unilateralizada pelo mediador;
j) Quebra de tabus acerca das relações de gênero;
k) Possibilidade de uma compreensão maior dos educandos.

Tal como realizamos em relação à preparação do curso para trabalhar com gênero, criamos uma nuvem de palavras, construídas a partir das expressões mais recorrentes, para trazer as representações dos estudantes sobre a importância de trabalhar com gênero nos cursos de formação de professores, o que é apresentado logo em seguida.

Figura 05 – Nuvem de palavras – Importância de se trabalhar *gênero* nos cursos de formação de professores

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se nesse ponto que alunas e alunos reconhecem a importância da discussão no curso de pedagogia, muito embora poucos cheguem a pensar essa formação implicada no exercício da docência. Nesse sentido, apenas uma estudante apresentou uma visão mais ampla ao se referir à distância existente entre esse discussões e a atuação do pedagogo em sala de aula. Muitos veem a importância pela frequência e atualidade do debate, o que evidencia uma visão muito superficial da temática, apesar de terem vivenciado discussões sobre gênero. Faz-se importante destacar o depoimento de uma estudante quando esta se refere à concepção unilateralizada do professor ao tratar do tema, porque demonstra a possível inexistência de uma pluralidade de vozes ou talvez o discurso científico se coloque frente ao discurso religioso, causando esse conflito, já que a estudante se declara cristã evangélica.

Por último, ao questionar o que é gênero destacamos os seguintes aspectos:

a) Rotular o desconhecido;

b) Agrupar os sujeitos segundo predeterminações;

c) Define o sexo;

d) Relação de poder entre os sexos;

e) Construção histórica do masculino e do feminino;

f) Relação entre sexo e opção sexual;

g) Corpo do sujeito biologicamente falando;

h) Concepção relacionada para além das questões sexuais;

i) Visão ampla das relações sociais;

j) Termo usado para estudar, compreender as orientações sexuais ou a inexistência delas.

Por último, na busca de levantar as representações de gênero do grupo, construímos mais uma nuvem de palavras, a partir dos dados do questionário que evidenciassem as representações de gênero do grupo pesquisado. Na Figura 03 encontramos essas representações.

Figura 06 – Nuvem de palavras – O que é *gênero*?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em síntese, o perfil daqueles e daquelas que responderam ao questionário apresenta as seguintes características:

a) O grupo é formado por maioria de mulheres, aproximadamente 87%;
b) Há no grupo cerca de 60% de solteiros e apenas 26% de casados;
c) Existe um equilíbrio no número de católicos e protestantes;
d) Cerca de 86% se declara heterossexual;
e) A maior parte do grupo fez o Ensino Fundamental todo em escola pública, o que representa 90%, o que também ocorre no Ensino Médio;
f) Aproximadamente 91% fizeram opção pelas cotas destinadas a negros, afrodescendentes e indígenas;
g) Todos declaram ter afinidade com o curso;
h) Aproximadamente 70% têm experiência na área docente, cerca de 26% apenas nunca atuou nessa área;
i) Um percentual de 70% já atuou na área educacional, fora da docência;
j) Mais de 85% atua no mercado de trabalho;
k) Têm filhos uma média de 70%;
l) Deseja trabalhar na área educacional uma população de 70%.

Ante ao exposto, verifica-se que ainda há confusão ao se referir ao gênero, sobretudo quando se toma como referência as teorias contemporâneas que tratam do tema, muito embora sejam perceptíveis alguns avanços. Percebe-se, pelos depoimentos, a existência de espaços de discussão dessas teorias, especialmente no que tange ao gênero, de um lado. Do outro, notamos que ainda permanecem discursos naturalizantes para justificar as diferenças de gênero. Vale destacar, aqui, que na análise do Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do curso em estudo, trataremos como está configurado o espaço dado a esses conhecimentos.

As respostas obtidas apresentam, em parte, ainda um resquício das explicações biologizantes que promoveram por muito tempo uma perspectiva essencialista de gênero. Apresentam, ainda, uma confusão entre gênero e sexualidade. Sabemos que estas estão inter-relacionadas, mas cada uma tem suas especificidades. Em linhas gerais, sexualidade está ligada às formas de prazer adotadas pelos seres humanos, enquanto o gênero se refere à forma como os sujeitos, independente do sexo, se colocam na sociedade em termos masculinos e femininos. Entretanto, observa-se um avanço ao se deparar com respostas que anunciam que gênero põe em xeque as relações de poder entre os sexos, que problematiza a construção

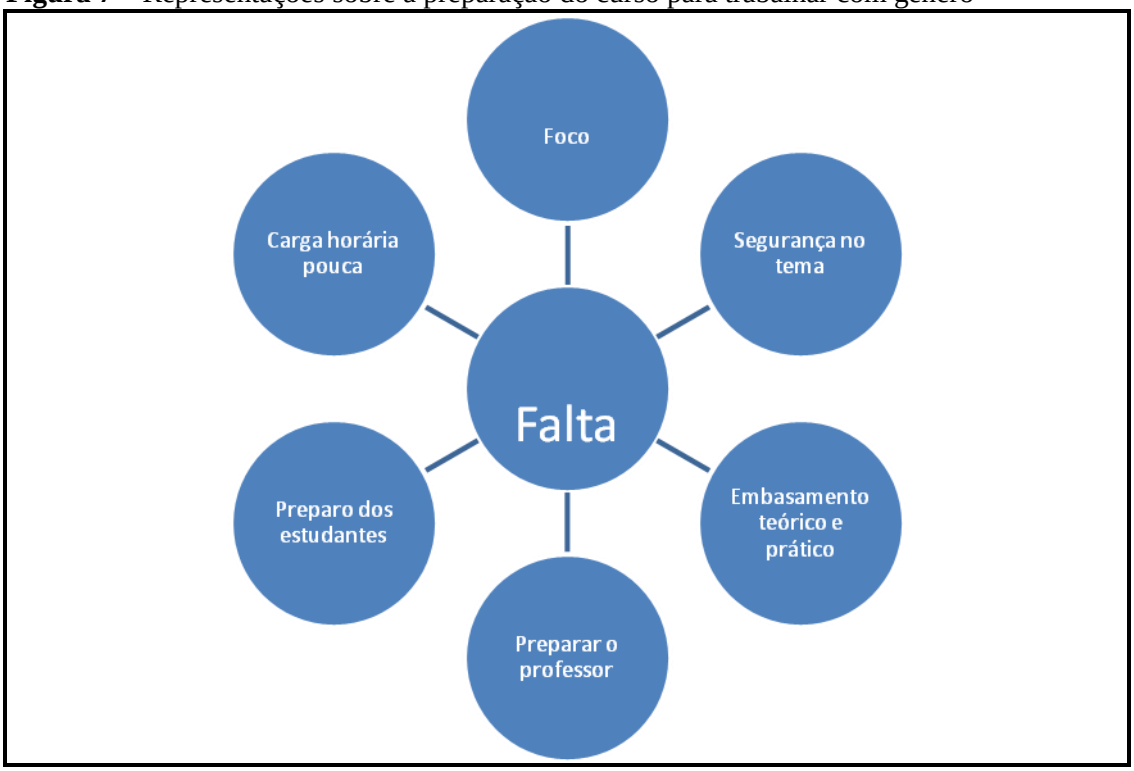
histórica do masculino e do feminino e que o estudo de gênero está para além das questões sexuais.

O quadro acima apresentado nos leva a uma grande preocupação, pois demonstra que em termos de estudos de gênero precisamos avançar. Até aqui, notamos uma formação frágil, em que se apresentam lacunas a serem preenchidas. As repostas denunciam a necessidade de maior esforço na direção da compreensão de como esse quadro se constrói. Em se tratando das concepções de gênero, especialmente, a grande maioria, além de não comungar com uma teoria que analise as desigualdades de gênero no sentido de superá-las, ainda apresentam ideias essencialistas que buscam justificativas dessas desigualdades nos discursos biologizantes.

Por fim, podemos resumir as representações levantadas até da seguinte maneira:

Quando questionamos sobre a preparação do curso para trabalhar com as dinâmicas de gênero, encontramos representações pautadas na FALTA, o que pode ser retratado da seguinte maneira:

Figura 7 – Representações sobre a preparação do curso para trabalhar com gênero



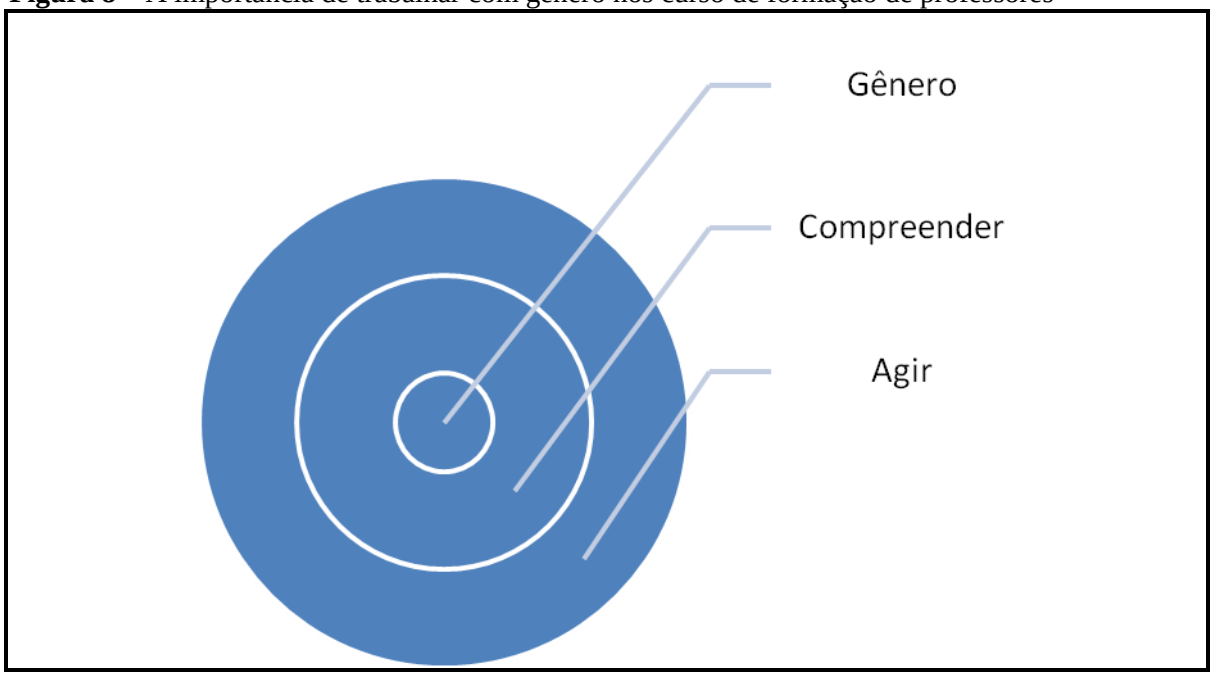
Fonte: Elaborado pelo autor.

No tocante à importância de trabalhar com gênero nos cursos de formação de professores, encontramos uma representação positiva, que se concentra em compreender e

agir frente a uma realidade social marcada pelo estigma, pelo preconceito e pela violência gratuita.

A seguir temos na Figura 08 uma representação dessa relação.

Figura 8 – A importância de trabalhar com gênero nos curso de formação de professores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na sequência, ao tratar do que o grupo entendia como gênero, chegamos à seguinte conclusão, como se pode ver na Figura 06:

As representações de gênero, enfim, dos estudantes que responderam ao questionário, podem ser divididas em três grupos:

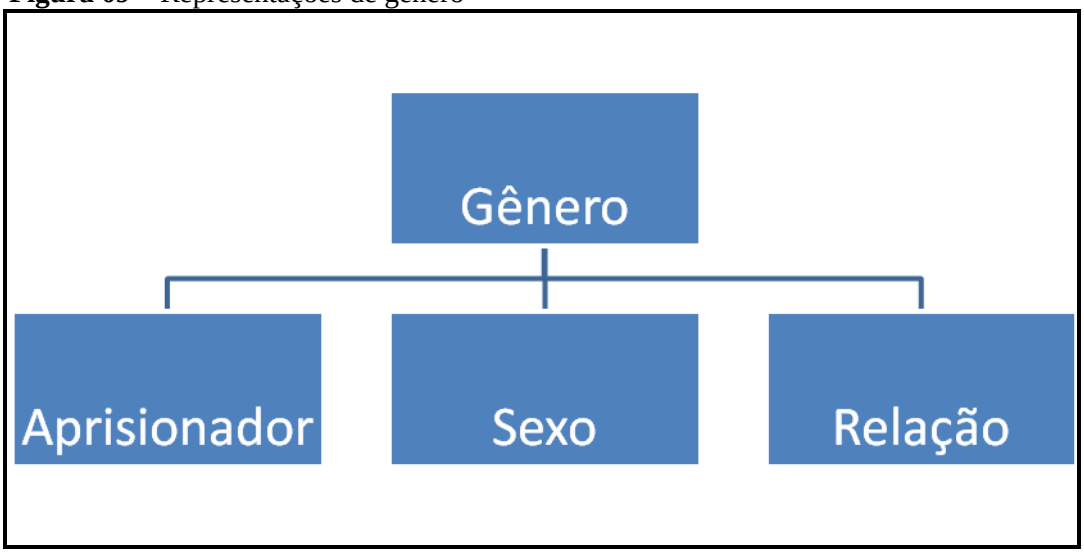
1º Grupo - Entende que gênero rotula e apreende o sujeito, é uma espécie de camisa de força;

2º Grupo - Entende gênero como sinônimo de sexo;

3º Grupo - Compreende gênero como relação;

Apesar de estarem representadas de maneira isolada, essas representações aparecem e convivem conjuntamente, às vezes.

Figura 09 – Representações de gênero



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ante o exposto vale reiterar que essas representações são diversas, ora pautadas nas produções científicas e acadêmicas, ora ancoradas na religião. O grupo apresenta, em síntese, representações que partem das explicações biologizantes até as discussões mais recentes que atingem os Estudos de Gênero, desfazendo-o,

Para avançar nas nossas análises decidimos, então, realizar entrevistas. Assim, após a aplicação dos questionários selecionamos os sujeitos com os quais faríamos as entrevistas. É importante ressalvar que os entrevistados não foram exatamente aqueles que responderam o questionário. Um primeiro fato a observar é que havia apenas a participação de três alunos. Assim, consideramos melhor uma maior participação masculina nas entrevistas. Nessa nova fase da pesquisa, contamos com a participação de 10 estudantes, sendo 06 mulheres e 04 homens. A seguir apresentaremos o perfil do grupo, os dados obtidos em tais entrevistas, assim como a sua consequente análise.

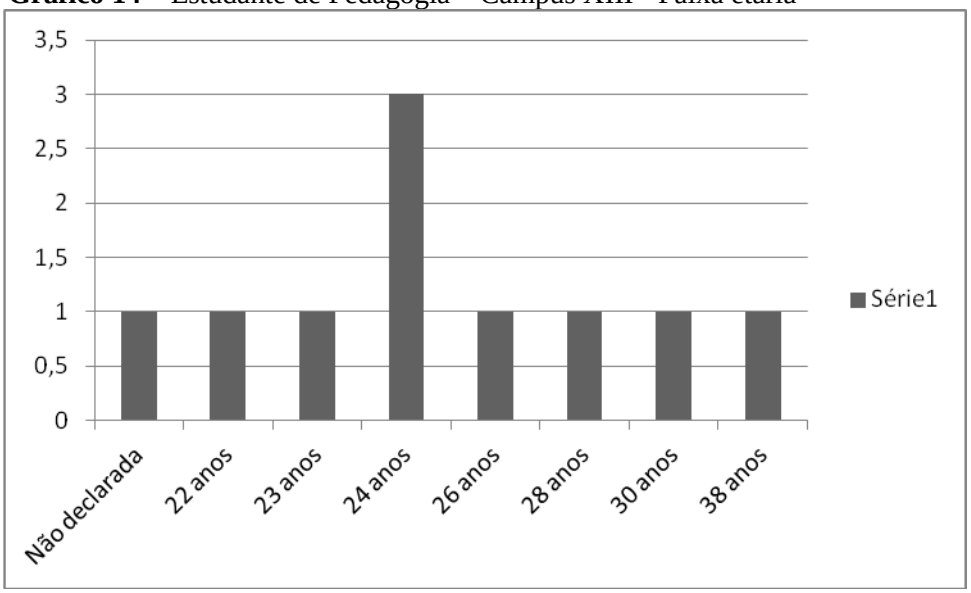
5.2 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Tratando-se da faixa etária do grupo em análise, temos um quadro que varia de 22 a 38 anos, como representado no Gráfico abaixo. Gatti (2010) ao se referenciar a um trabalho publicado por ela em 2009, em parceria com Barreto, ao tratar de dados referentes à formação de professores no Brasil, destaca que ao analisar a faixa etária dos estudantes, encontrou menos da metade do conjunto dos licenciados na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos (46%), pouco mais de 20% entre 25 a 29 anos e percentual semelhante na faixa entre 30 a 39.

No nosso caso, na faixa ideal temos um percentual de 50%, o que não se distancia em maiores proporções dos dados trazidos por Gatti (2010). Também encontramos aqui taxas em torno de 20% para ao grupo etário entre 25 a 29 anos e 30 a 39anos, como pode ser observado no Gráfico 14.

Ao relacionar os dados referentes à faixa etária dos estudantes de Pedagogia com os dados de outras licenciaturas, a autora supracitada enfatiza que os alunos de pedagogia são mais numerosos nas faixas etárias dos mais velhos, no intervalo de 30 a 39 anos, ou acima de 40 anos.

Gráfico 14 – Estudante de Pedagogia – Campus XIII - Faixa etária

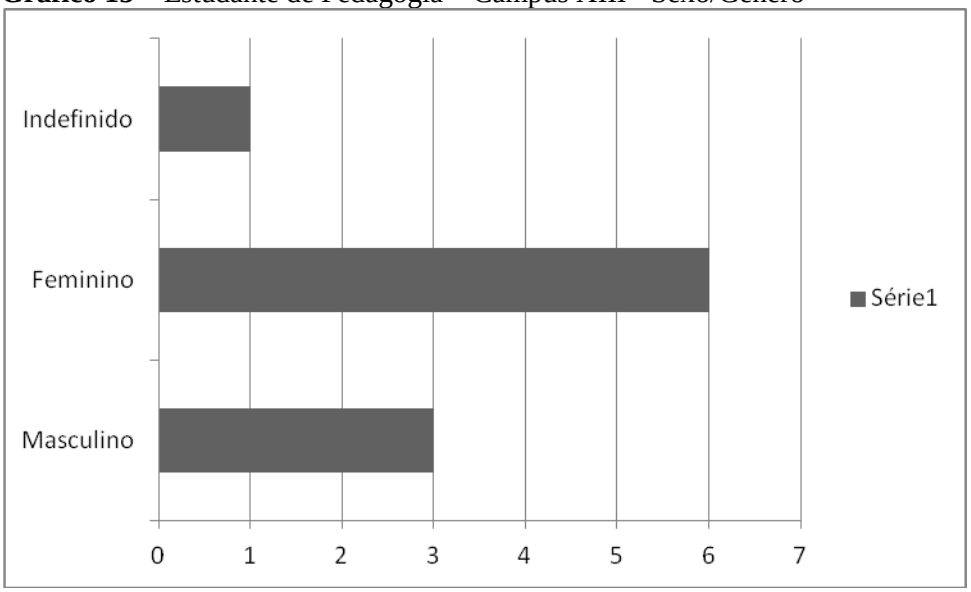


Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

No Gráfico 15 identificamos os estudantes com relação sexo/gênero. Tal qual aconteceu na construção do perfil daqueles que responderam ao questionário, encontramos situação similar com os entrevistados. Mais uma vez trazemos os dados que corroboram com a tese de que o curso é um curso de participação predominantemente feminino. Não carece aqui desenvolver novamente uma reflexão maior sobre essa realidade, no entanto, ressaltamos que o processo de feminização do magistério contribuiu, sobremaneira, para chegarmos a essas realidades.

Um fato a ser destacado está no registro de um (a) estudante declarar seu sexo/gênero como indefinido. Isso revela uma nova realidade quando tratamos de gênero, especialmente porque foge, dessa maneira, da ideia fechada de uma identidade de gênero absolutamente consolidada. Verifica-se, portanto, uma abertura maior para as pluralidades de gênero.

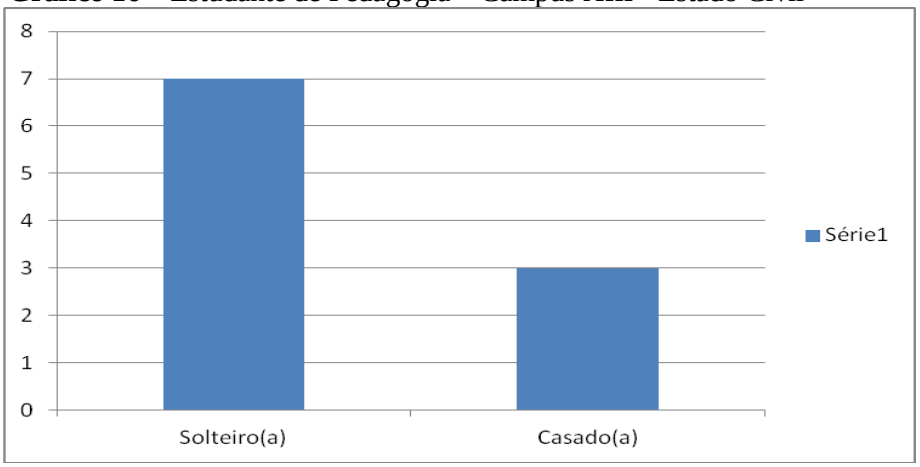
Gráfico 15 – Estudante de Pedagogia – Campus XIII - Sexo/Gênero



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

Já com relação ao estado civil, os sujeitos da pesquisa apresentam uma dado que gera surpresa. 70 % dos entrevistados se autodeclaram solteiros e 30% do público casados. Possivelmente temos um número muito maior de casados, pode ter ocorrido também o fenômeno dos casamentos tardios. Esse é um dado pouco utilizado na construção do perfil dos estudantes, mas que tem a sua contribuição na medida em que possibilita pensar nas estratégias utilizadas na produção do conhecimento acadêmico. No Gráfico 16 encontramos esses dados.

Gráfico 16 – Estudante de Pedagogia – Campus XIII - Estado Civil

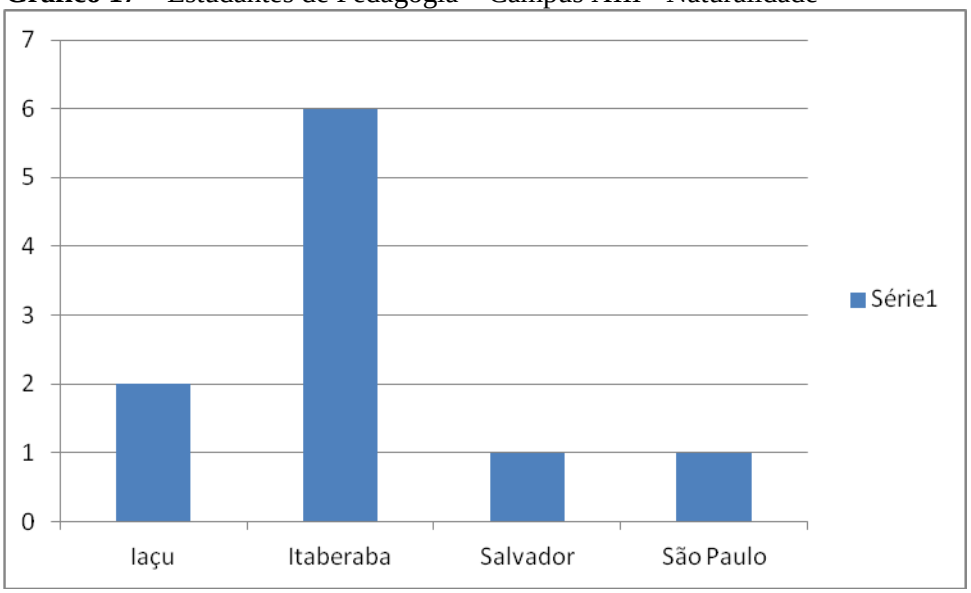


Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

No Gráfico 17 identificamos a naturalidade dos participantes da pesquisa. Em Itaberaba, local onde o curso é oferecido, nasceram 60% dos sujeitos; 20% nasceram em Iaçu, cidade vizinha a Itaberaba que fica a 28 km de distância. O restante, 20%, nasceram em

metrópoles, como Salvador e São Paulo. Nota-se que o curso é prioritariamente cursado por aqueles e aquelas que residem na sede ou nas suas proximidades. Apesar de encontramos estudante que nasceu em São Paulo, o mesmo reside em Itaberaba.

Gráfico 17 – Estudantes de Pedagogia – Campus XIII - Naturalidade



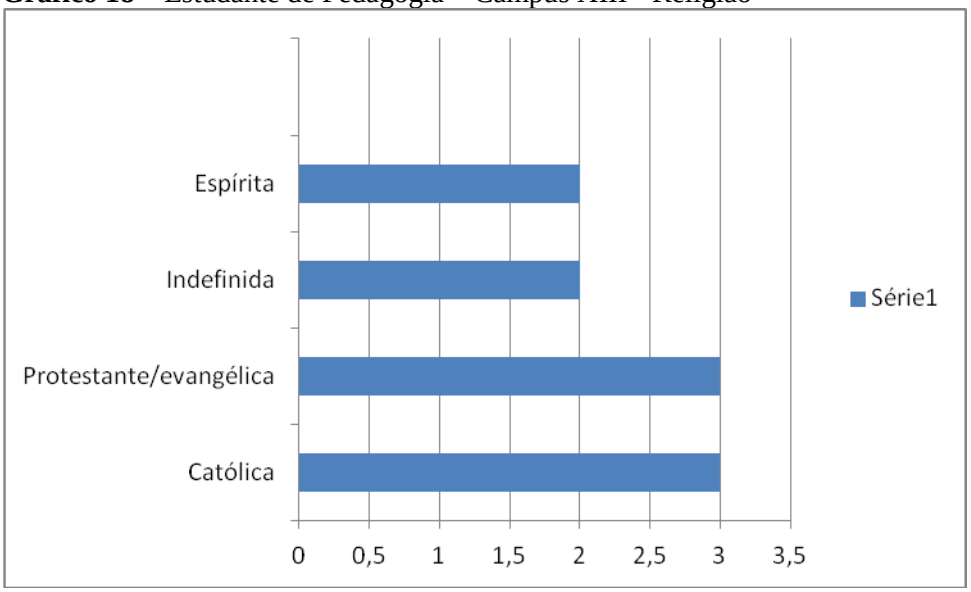
Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

No Gráfico 18, apresentado a seguir, tratamos da religião autodeclarada pelos pesquisados. Costa (2011), enfatiza que a sociedade brasileira continua sendo formada por uma grande maioria de católicos, muito embora, cita a autora, "o perfil religioso do brasileiro vem se modificando desde o final da década de 70 do século passado, com a proliferação das igrejas evangélicas nos grandes centros urbanos do Brasil. O aumento dos adeptos às igrejas evangélicas se concentra na população feminina que tem se convertido e reconvertido as diversas denominações evangélicas". (COSTA, 2011, p. 86)

Essa situação promove uma nova realidade onde se verifica a coabitação de várias crenças e credos religiosos, diminuindo a hegemonia católica nos lares do Brasil.

Os dados colhidos apresentam uma realidade que não foge do quadro acima apresentado, evidencia, por sua vez, que o número entre católicos e protestantes já são iguais, apresentando um percentual de 30%, enquanto os espíritas e daqueles que não têm uma religião definida apresentam também o mesmo percentual, o de 20%.

Gráfico 18 – Estudante de Pedagogia – Campus XIII - Religião



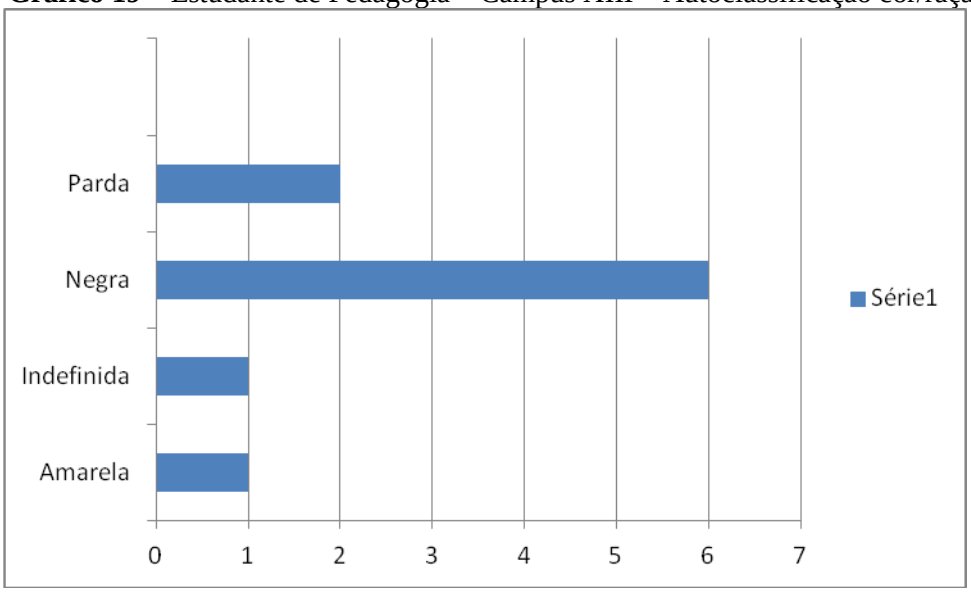
Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

No Gráfico 19 buscamos identificar a cor/raça/etnia definida pelos sujeitos. Podemos antecipar que o curso é frequentado majoritariamente por negros, o que representa 60%. Ao juntar negros e pardos chegamos ao percentual de 80%. Carlinda Moreira dos Santos, em 2008, publicou uma monografia cujo título é *O perfil dos estudantes de Pedagogia da Uneb: O que pensam sobre as relações raciais brasileiras e as determinações da Lei 10.639/2003*. Nesse estudo, a autora aplicou um questionário de turmas com ingresso nos anos 2003, 2005 e 2007, num total de 213 questionários distribuídos, foram respondidos 71, 63%. Do total de 152 questionários tratados, 77% autodeclararam em termos que remetiam à origem africana, o que ratifica os dados do nosso estudo.

Sobre essa realidade, a autora nos chama a atenção para o fato do curso de Pedagogia se apresentar como um curso predominantemente feminino e negro, isto é, cursado por uma maioria de mulheres negras. Observa-se, entretanto, que essa expressiva participação não é verificada nos cursos de alto prestígio[7]. Queiroz (2001 *apud* SANTOS, 2008), destaca que os estudos sobre o prestígio das profissões indicam que as camadas sociais menos favorecidas às carreiras de médio e baixo prestígio são atraentes, onde notadamente a frequência de negros é expressiva.

[7] Para entender melhor como ocorre essa participação negra nos cursos de graduação, consulta os estudos de QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, Gênero e Educação Superior**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

Gráfico 19 – Estudante de Pedagogia – Campus XIII – Autoclassificação cor/raça/etnia

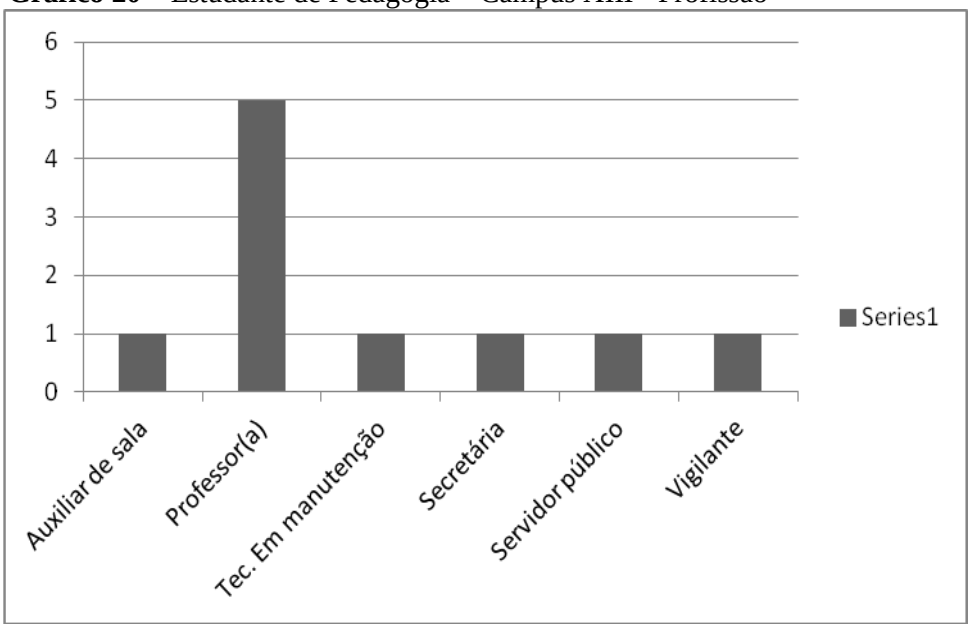


Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

O Gráfico 20 traz as profissões assumidas pelos pesquisados. 60% dessa população atuam na área educacional, com uma grande predominância na docência, chegando à taxa de 50%. Destaca-se uma grande variação nas ocupações declaradas. Nota-se que todos trabalhame muitos optam pelo curso pelo fato do mesmo ser oferecido à noite.

As profissões exercidas pelo grupo são apresentadas abaixo. Para além dessas percepções, vale ressaltar, que o curso de Pedagogia em questão é um curso frequentado por trabalhadores, o que implica em dizer que há uma redução de carga horária destinada às atividades acadêmicas. Esse público trabalhador necessita de um novo tratamento no que diz respeito a sua formação, voltamos a dizer.

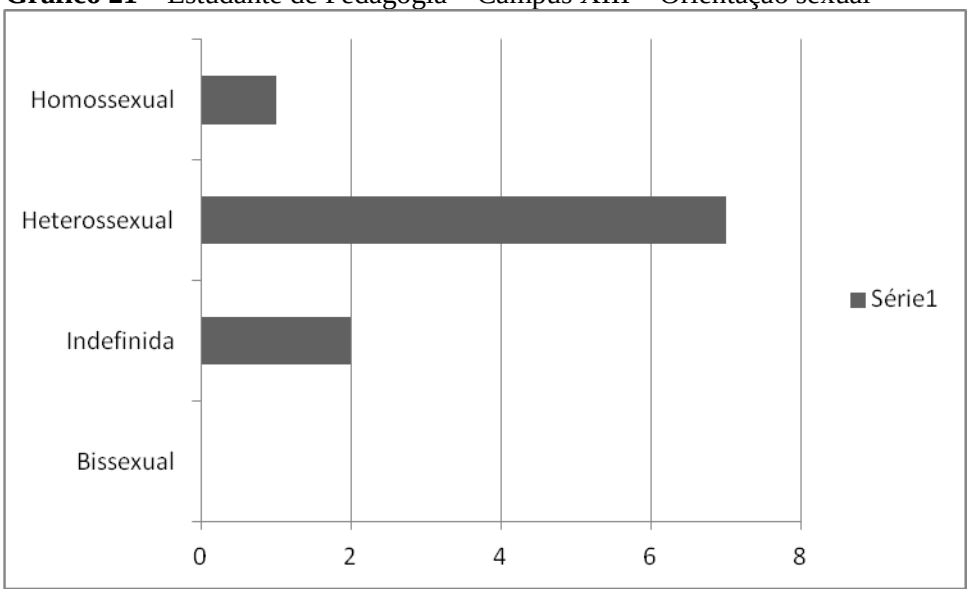
Gráfico 20 – Estudante de Pedagogia – Campus XIII - Profissão



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

No Gráfico 21, por fim, tratamos da orientação sexual declarada pelos estudantes. Os autodeclarados heterossexuais perfazem um total de 70%, já os homossexuais representam 10%. O que nos chama a atenção nesses dados é o fato de 20% se autodeclarem indefinidos sexualmente, como ocorreu com os sujeitos que responderam ao questionário. Tal realidade nos permite apontar que existe uma certa abertura para que os sujeitos se posicionem mais livremente quando o assunto é a sexualidade.

Gráfico 21 – Estudante de Pedagogia – Campus XIII – Orientação sexual



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

Em resumo, destacamos o perfil dos entrevistados da seguinte maneira:

a) A idade varia entre 22 e 38 anos;
b) Cerca de 60% do grupo é formado por mulheres;
c) Temos, aproximadamente 70% de solteiro (os/as) e 30% de casado(os/as);
d) 80% do grupo nasceu no interior da Bahia, destes, 60% nasceu em Itaberaba;
e) Apresenta equilíbrio entre o número de católicos, evangélicos e espíritas;
f) Tem maioria negra;
g) 50% do grupo é formado por professores;
h) 70% do grupo se declara heterossexual.

Por fim, as entrevistas foram desenvolvidas a partir de um roteiro que ficou assim estruturado:

Item I: Dados pessoais do entrevistado, com o objetivo de levantar informações que pudessem ser importantes na articulação do seu pensamento sobre as suas representações de gênero, os quais já foram apresentados e discutidos acima;

Item II: Diferença/desigualdade de gênero, como o objetivo de analisar os posicionamentos dos entrevistados frente às diferenças e as desigualdades de gênero e extrair daí as suas representações;

Item III: Percurso formativo e gênero, com o objetivo de analisar as possíveis contribuições do curso para a (re) construção das representações de gênero.

Todas as entrevistas foram concedidas no turno noturno, mesmo turno em que os alunos estudam o curso de Pedagogia. Buscou-se sempre promover um clima de parceria e cordialidade entre os envolvidos, ainda que a relação entrevistado e entrevistador seja sempre tecida, inicialmente, por uma tensão, especialmente pelo fato do entrevistado desejar responder corretamente às questões colocadas pelo entrevistador.

Devemos destacar, também, que tal qual aconteceu na realização da entrevista, ocorrera também na transcrição das entrevistas, tarefas conduzidas pelo pesquisador, compreendendo que a pesquisa é sempre uma relação social.

Após a apresentação do perfil daqueles que participaram da construção de dados, seguimos analisando os dados obtidos nas entrevistas. Lembremos, mais uma vez, que as entrevistas foram realizadas somente pelo pesquisador, no prédio do Campus XIII da Universidade do Estado da Bahia, nas suas dependências, com exceção de duas entrevistas, as demais foram realizadas em sala de aula. Totalizamos uma carga horária de 4 horas, 14 minutos e 29 segundos de entrevistas. Por fim, ressaltamos que os nomes utilizados são pseudônimos para resguardar a identidades dos participantes na pesquisa.

6 **GÊNERO, PODER E IDENTIDADE**

"sempre tem esse lado, né?, negativo,
porque é uma mulher, não acredita muito na capacidade"

> Homens e mulheres certamente não são construídos apenas de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, n*as* e *pelas* relações de poder. (LOURO,1997, p. 41).

Neste texto levantamos os depoimentos dos sujeitos da pesquisa a partir das entrevistas, acerca das diferenças/desigualdades de gênero. Não podemos esquecer que o gênero é construído nas relações sociais, permeadas, consequentemente, por relações de poder. Buscamos através de questões direcionadas aos entrevistados as suas representações sobre os papéis de gênero. Para tanto, lançamos mão de questionamentos que envolviam a esfera pública e privada, a atuação profissional e as diferenças entre os gêneros.

Os Estudos Feministas sempre puseram em suspensão as relações de poder tecidas nas relações sociais. O silenciamento e a invisibilização das mulheres tornaram-se foco de debates e construções teóricas, a partir desses estudos. Buscou-se, nesse contexto, trazer à tona a realidade de inferiorização e subordinação a que as mulheres historicamente haviam sofrido.

Ao realizar um questionamento que no primeiro momento parece ser simples, obtivemos respostas a partir de variadas perspectivas, desde aquelas mais conservadoras às mais atuais e democráticas. Quando perguntamos como e por quem as tarefas domésticas eram realizadas, o grupo pesquisado é unânime em defender que tais tarefas precisam ser divididas equilibradamente entre os gêneros. Mas, ao perguntar como isso ocorria em seus ambientes familiares, nota-se que esse equilíbrio não ocorre. Veja abaixo o depoimento de uma entrevistada ao se referir ao caso, quando perguntamos o que os homens da casa faziam em termos de tarefas domésticas.

"De nenhuma forma, não ajudam de nenhum modo," (Rute)

Mais adiante ao questionar por que agiam assim, quais influências sofriam, a mesma responde:

> No caso do meu tio, a minha vó, até porque há pouco tempo atrás ela mesma lavava as roupas dele. Ele já com uma idade bem avançada, acho que uns trinta, sei lá quantos anos. Ela ainda continuava lavando, só que depois de um período como ela não tinha mais toda essa força pra lavar as roupas, ela

> deixou pra ele mesmo lavar. E no caso do meu primo, com certeza, a mãe dele e minha vó também. (Rute)

Nota-se que frente a um discurso idealizador das relações de gênero, em que a equidade é ponto chave, nos deparamos, ainda, com uma realidade bastante desigual. Ao se reportar as relações de poder entre homens e mulheres, Louro (1997) cita a analítica do poder cunhado por Foucault (1987) e reconhece a tessitura do seu exercício, entedendo-o como uma relação contínua e polarizada. Antônio Maia (1995, p. 89 *apud* LOURO, 1997, p. 39) destaca:

> Há nas relações de poder um enfrentamento constante e perpétuo. Como colorário desta ideia teremos que estas relações não se dão onde não haja liberdade. Na definição de Foucault a existência de liberdade, garantindo a possibilidade de reação por parte daqueles sobre os quais o poder é exercido, apresenta-se como fundamental. Não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta.

Destaca ainda a mesma autora, ao tratar das situações que envolvem homens e mulheres, que nas práticas sociais, onde ocorrem relações em que há sempre, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças. Com isso, entendemos a dinâmica de um poder que ultrapassa a ideia conservadora de que o poder se serve apenas de repressão, censura, para uma nova compreensão em que ele institui, através de práticas e relações, gestos, modos de ser e estar no mundo. Nesse contexto, vale ressaltar o conceito de biopoder, porque nos permite refletir sobre a constituição dos sujeitos generificados a partir de práticas minuciosas.

> O conceito foucaultiano de “biopoder”, ou seja, o poder de controlar as populações, de controlar o corpo-espécie também parece ser útil para que se pense no conjunto de disposições e práticas que foram historicamente criadas e acionadas para controlar homens e mulheres. (LOURO, 1997, p. 41).

Nesse sentido, Roberto Machado (1979), ao tratar da genealogia de Foucault, amparado na ideia registrada na obra Microfísica do poder, anuncia que o poder é produtor de individualidade. Assim, o indivíduo é uma produção do poder e do saber.

Voltando a refletir sobre o poder disciplinar, atentamos para o fato das práticas sociais se reproduzirem ainda com tanta força, segundo os relatos dos entrevistados. Desde cedo, meninos e meninas são submetidos a esquemas disciplinares que os conformam como homens e mulheres. Ao focar as tarefas domésticas verificamos como essa prática social pode evidenciar como vem ocorrendo as relações de gênero. Importa destacar que no âmbito

privado, no lar, as mulheres assumem a maior parte das atividades. Quando há participação masculina, esta se volta a determinadas atividades, como se pode observar nos seguintes depoimentos.

> Quando eu *tô* em casa eu ajudo, mas isso não cabe exatamente... não fico com essa... se eu tiver, por exemplo, vou jantar, acabo de jantar, ou eu mesmo coloco a minha janta, eu lavo os pratos,entendeu? não existe assim uma definição. Por exemplo, dificilmente eu ponho roupa na lavanderia, eu não passo, eu não sei passar, acho que não sei passar muito bem. Quando precisa eu vou lá, faço,mas não existe uma coisa...[...]. (Messias)

"Não, quando ele tá em casa, ele ajuda. Varrer quintal, essas coisas assim." (Alma)

Portanto, de acordo ao exposto preliminarmente, pode-se afirmar que as relações de gênero se realizam em assimetrias, evidenciando um quadro hierárquico onde a mulher assume, ainda, uma posição inferior, mesmo destacando avanços na minimização dessas desigualdades.

Um outro questionamento realizado aos entrevistados diz respeito à relação entre gênero e atuação profissional. Perguntamos o que achavam das mulheres que trabalhavam na construção civil e todos, com apenas uma exceção, aprovam a inserção das mulheres em campos considerados exclusivamente masculinos. Veja abaixo o discurso dissonante:

> Bom...assim...eu acho que tenho uma visão até um pouco ultrapassada, não sei se a palavra certa seria ultrapassada, mas... (silêncio), sei lá...eu acho que a mulher, ela não tem...depende dessa construção civil, acho que ela não teria, é...não tem essa força pra trabalhar nessa área. Eu vejo dessa forma. (Rute).

Esses discursos revelam novas verdades sobre as relações de gênero, caminham na direção da equidade de gênero. Ao tratar dos discursos, citando Foucault novamente, podemos defender que eles, assim como o silêncio, não são submetidos ao poder definitivamente, nem opostos a ele. Necessário se faz compreendê-lo num jogo complexo e de instabilidade em que ele (o poder) surge ao mesmo tempo como instrumento e efeito de poder, obstáculo, ponto de resistência. Assim, o discurso veicula e produz poder, mas também o detona.

> O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 1998, p. 96 *apud* LOURO, 1997, p. 42).

Os discursos e os silêncios exercem suas estratégias de poder também no campo do gênero. Apontam os entrevistados, no terreno do dito, que a atividade feminina no ramo da construção civil é interessante, pode permitir realização pessoal, não existe nada contrário, é admirável, pode ser ampliação do espaço de atuação da mulher, assim como, por outro lado, pode ser espaço da exposição da condição de fraqueza da mulher, recorrendo, para tanto, aos seus atributos físicos.

Corrobora com essa situação última a visão de uma entrevistada. Nas palavras dela, temos:

> Porque é uma, uma profissão tida como masculina, né?, que é mais pra homens e aí vem uma mulher levantando prédio, o povo pergunta: será que esse prédio não vai cair? Sempre tem esse lado né? Negativo, porque é uma mulher, não acredita muito na capacidade. (Alma).

Os discursos veiculados acabam por evidenciar uma realidade em que os resquícios de uma sociedade pautada no patriarcado, no machismo, no sexismo, ainda estão presentes de uma maneira muito velada e, substancialmente, sorrateira.

Ao continuarmos com as perguntas aos entrevistados, perguntamos o que eles achavam dos homens trabalharem como empregados domésticos e as repostas caminharam como na questão anterior. A maior parte achava interessante, que não havia nada contra, não viam problema algum, que era uma situação legal, que não havia necessidade de relacionar a atividade ao gênero. Entretanto, uma entrevistada, a mesma que considerava que as mulheres deveriam estar ligadas às atividades mais delicadas, acusava espanto ao se deparar com a possibilidade da atuação masculina como empregado doméstico. Vejam o que ela diz:

> Hum...é... me causa um pouco de espanto. Assim... um homem como empregado doméstico...assim... eu nunca presenciei isso, mas me causa espanto. Eu não consigo ver um homem como empregado doméstico, a não ser fazendo serviços dentro da sua própria casa. Agora, fora da sua casa trabalhando como empregado doméstico, eu não consigo ver isso. Eu acho que o, o, porque a sociedade, ela...já colocou o homem dessa forma. A mulher pra realizar os serviços domésticos, ela também pode trabalhar fora. Já o homem não. O homem pra...pra... (Rute).

Apesar de indicar o aspecto social da construção do gênero, a fala acima representa um determinismo em que a situação colocada, pouco ou nada pode ser modificada. Sabe-se que nas tramas do poder, nos seus jogos, são instituídas as diferença, e também as

desigualdades. No campo do gênero, corriqueiramente a diferença mais aludida é a biológica. Entretanto, questiona-se se existe um domínio biológico que possa ser compreendido fora das relações sociais.

Podemos sintetizar a nossa análise referente à atuação profissional e gênero da seguinte forma, através do quadro abaixo.

Quadro 07 – Gênero X Trânsito profissional

Atuação profissional	
Feminino	**Masculino**
Interessante	Interessante
Realização pessoal	Igualdade
Nada contra	Atividade igual
Admirável	Nada contra
Espaço da mulher	Problema nenhuma
Trabalho delicado	Espanto

Ante o exposto, considera-se relevante destacar que quando se refere à relação entre gênero e trabalho, a participação feminina em novos nichos, especialmente aqueles ocupados quase que exclusivamente por homens, é considerada positiva, é aprovada, adjetivada como algo interessante, admirável, que se trata da expansão do espaço de atuação da mulher. Entretanto, ao pensar na participação masculina em territórios profissionais considerados femininos, apesar da grande aprovação, esse trânsito profissional chega a causar espanto.

Portanto, a partir das falas e pelas posturas dos entrevistados ficou evidenciado que a inserção da mulher em novos campos de atuação profissional é aprovada, entretanto, ao homem fica vedado, ainda que de maneira velada, o seu trânsito nas esferas tidas como femininas.

Seguindo a linha de questões, perguntamos se existiam profissões exclusivamente para homens e para mulheres. Apesar de não indicarem profissões exclusivas para homens, e de defender a participação de ambos os gêneros no campo profissional, um entrevistado e uma entrevistada apontaram empregada doméstica como sendo uma atividade reservada às mulheres, além disso, apareceu também a atividade de professor como exclusiva para as mulheres.

Nota-se, portanto, que as representações que povoam o imaginário dos estudantes, mostram-se vinculadas à história de subjugação a que as mulheres sofreram historicamente, assumindo profissões pouco valorizadas socialmente.

Na fala abaixo, um estudante anuncia como as mulheres foram sendo compreendidas historicamente, como já assinalamos, pelo discurso e no discurso.

> Eu acredito... não é que *exista* profissões específicas, mas... é...possa ser que a mulher por ser um ser... mais delicado, não mais frágil, mais delicado, ela se sinta não apta em alguns casos, para exercer determinadas profissões. Mas não vejo uma definição assim: isso é pra homem, isso é pra mulher. (Messias).

Quando questionamos sobre o fato das mulheres ainda receberem, na atualidade, remunerações menores que os homens, realizando as mesmas tarefas, o grupo se manifesta fazendo alusão ao machismo, à injustiça, ao preconceito, às diferenças físicas, à capacidade e ao poder.

Reconhecem, assim, que a história da desigualdade de gênero implica nessa situação de hierarquização, onde as mulheres, mesmo ocupando lugares de poder altamente almejados pelos homens, ainda não têm o retorno monetário e social reconhecido. Para isso, assumem os entrevistados, colocam a mulher como o outro do homem, o sujeito da falta, e recorre a ideia da sociedade pautada, construída, pensada pelos homens como fator preponderante no manejo dessa situação de desigualdade. Outrossim, indicam o fato das leis serem produzidas pelos homens como arma essencial à reprodução das desigualdades de gênero. Em suas falas temos:

“Eu acho que é uma... como é que diz a palavra? uma... já está impregnada que homens “é” mais capazes, que são mais capazes de realizar aquela profissão, então é mais valorizada do que as mulheres e por isso os salários são maiores.” (Alma).

> Eu acho que é a questão das leis que são mais criadas por homens e quem está no poder hoje é mais os homens, né? (Cosme).

> Rapaz, aí é um negócio complicado porque...nesse fato o, o... as mulheres, ela são menos valorizadas que os homens, ela tá *tomano,* vamos supor, ela *tá* entrando cada dia mais no mercado, porém a valorização eles dão mais aos homens por causa do físico, que o homem tem o poder, a mulher não, entendeu? Então pra mim seria mais ou menos isso. (Abraão).

> Eu acredito que seja uma injustiça e um sinal de que ainda existe preconceito com relação é... ao sexo feminino, porque independentemente do gênero, do sexo, o trabalho que ela desempenha não vem a ser menos importante ou menos bem executado pelo fato dela ser mulher, então, eu acho que é um desmerecimento à função que ela desempenha. (Agna).

> Eu acho que a sociedade é uma, acho que até eu to me contradizendo, ela não...ela não conseguiu aceitar ainda totalmente que a mulher, ela tem as mesmas condições de realizar os mesmos trabalhos, já que ela tem as mesmas condições de realizar os mesmos trabalhos que o homem pode realizar, então tem de ser direitos iguais. Se ela pode realizar esse trabalho ela precisa receber o mesmo valor que é dado para esse homem. E a sociedade, acho que ela não percebeu isso. Acho que...com...sei lá...Acho que pensa assim, que a mulher não tem condições, não tem muitas condições de realizar esse trabalho. Sendo assim ela tem que receber menos que o homem. (Rute).

Percebe-se, enfim, que os discursos construídos caminham em direção a uma sociedade mais justa, muito embora, é importante ressaltar, que o exercício de dominação se utilize dessas estratégias para fazer valer a sua continuidade. Onde há poder, há resistência. Ele – o poder - nunca está por acabado, justo que é relação. Então, haverá sempre tensão nesse quadro de disputas. Ocorre, destarte, de se refletir como os discursos são produzidos, onde são produzidos e como são recebidos pela sociedade. O fato de estarmos envolvidos em relações desiguais de poder, implica numa aceitação também desigual dos nossos discursos, daquilo que pronunciamos como verdade.

Nesse contexto, passamos a refletir como homens e mulheres são construídos discursivamente, incluindo aí as suas diferenças.

Sobre essas diferenças, questionamos aos entrevistados o que realmente viria a diferenciar o homem da mulher e, como resposta, chegamos à seguinte situação. A situação que mais aparece está relacionada ao fator biológico, há quem defenda, por exemplo, que inclusive a questão hormonal gera a diferença entre homens e mulheres, assim o físico é tomado como foco para se pensar nas diferenças entre homens e mulheres. Ainda assim, encontramos um estudante que relativiza a questão do físico ao se reportar à atividade de uma fisiculturista. Para ele, até a força física pode ser relativizada, pondo em xeque o argumento mais utilizado ao se pensar nas atividades que as mulheres podem realizar profissionalmente, como pode ser percebido na citação abaixo.

> Eu diria assim... só... no caso porque o homem... pra mim só o corpo mesmo, porque as coisas que o homem tem capacidade de fazer, as mulheres também têm. Por exemplo, se o senhor tirar por base, tem mulher que ela é fisiculturista e ela levanta mais peso que... eu mesmo que sou homem não conseguiria levantar, *tá* entendendo? (Abraão).

Com relação a essa discussão, Louro (1997) destaca que paralelo ao fato da irrefutável diferença biológica, segue a exclamação: E viva a diferença! A autora nos chama a

atenção para o fato conformador desse tipo de situação, ele implica numa conformação do *status quo* das relações entre os gêneros. Implica, por fim, numa relação de aceitação das desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade.

A diferença, ou melhor, o seu discurso, tem sido alvo de muitos campos de estudos, dentro das ciências humanas e sociais. No entanto, essa proliferação de estudos nos leva a uma ressalva, especialmente porque os setores mais tradicionais e conservadores também o tomam como foco de estudo. Nesse sentido, fazemos alusão ao caráter político e transformador que as teorias críticas, a base dos Estudos Culturais e os Estudos Feministas proporcionaram ao campo. A diferença é sempre um atributo construído socialmente e, por isso, carrega o caráter relacional do campo social.

> Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, tem sido nomeados e nomeadas de *diferentes* aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente – ela é dependente de uma situação e de um momento particulares. (LOURO, 1997, p. 50).

Tomaz Tadeu da Silva (1999), ao tratar da diferença, assim como da identidade, vai defender a ideia que não se pode separar questões culturais de questões de poder. Dentro da perspectiva pós-estruturalista, diz o autor, a diferença é um processo linguístico e discursivo, por isso ela não pode ser concebida fora dos processos de significação.

> A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, ela é sempre uma relação: não se pode ser "diferente" de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como "não-diferente". Mas essa "outra coisa"não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa "outra coisa", o "não-diferente", também só faz sentido, só existe, na "relação de diferença" que a opõe ao "diferente". (SILVA, 1999, p. 87),

Nessa perspectiva, são as relações de poder que fazem com que atribuamos um valor à diferença, implicando numa qualificação negativa ao diferente em relação ao não-diferente. Reiteradamente as diferenças não devem ser respeitadas e toleradas, o que deve colocar como primordial é como são construídas as diferenças nos processos de relações de poder. O que se quer com isso é afastar- se de uma postura de respeito e tolerância, pautada em perspectivas essencialistas. Outrossim, a diferença deve ser alvo constante de questionamento.

É necessário, neste ponto, refletirmos como são construídas as identidades de gênero. Anunciam, muitos que estudam a sexualidade na atualidade, o fim das políticas e dos estudos

identitários. Entretanto, no nosso caso brasileiro, em específico, reconhecemos que as políticas identitárias ainda têm muito a contribuir. Merece destacar, neste momento, que existem polissemias e polifonias dentro dos grupos identitários. Pensá-los como uma estrutura coesa, permite a sua fraqueza e o seu desmoronamento. Percebe-se, também, que no bojo das políticas por equidade verificamos forças neo-conservadoras que buscam destruir o jovem legado construído a partir da década de 1960, do século passado. Em meio à constatação e a exaltação da diversidade, renascem forças destruidoras, por ora resguardada, mas latente ao primeiro sinal de desequilíbrio das políticas que envolvem gênero, etnia, geração, que acabam por ser violentamente atacadas e reduzidas.

O processo identitário envolve referentes que estão dispostos na sociedade, envoltos nas relações de poder. Nesse processo, como afirma Silva (1999) alguns grupos assumem lugares privilegiados de poder. Assumem, dessa maneira, lugar da verdade.

Alguns autores e autoras que se aproximam dos estudos feministas e dos estudos culturais têm concebido a identidade de forma mais ampla como um processo flexível, plural. Stuart Hall (1997, p. 13) critica o conceito de identidade marcadamente fixo, unificado e estável, ao dizer que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Este mesmo autor observa que tais concepções remetem ao fato de que não exista uma identidade prévia, inata, mas processos identificatórios que vão se construindo ao longo da existência. Tais processos são influenciados pelos diversos atravessamentos que constituem os sujeitos – classe social, raça, etnia, religião, gênero, etc. Por estar sempre em formação, a identidade caracteriza-se pela incompletude. No entanto, mesmo estando todo o tempo em processo, a tendência é de imaginá-la como "resolvida', "acabada", "unitária".

Esta fantasia em relação à identidade Hall (1997, p. 41) surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida", a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais imaginamos ser vistos por outros.

As identidades sexuais e de gênero, embora intimamente relacionadas, não são uma só "coisa". Para Guacira Louro(1997), enquanto a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos, a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira com que os indivíduos experenciam seus desejos corporais, das mais diversas formas. Tanto as identidades de gênero quanto as

identidades sexuais podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformação. Desta forma, torna-se temerário estabelecer um momento determinado para que as identidades de gênero e as identidades sexuais sejam “instaladas” ou “assentadas” nos indivíduos. (LOURO, 1997). Desde que nascemos, estamos nos constituindo como sujeitos, com múltiplas identidades (de gênero, de raça, religiosas, sexuais etc), embora, muitas vezes, muitos aspectos sejam ignorados, sendo vistos apenas sob a perspectiva essencialista.

É preciso considerar que estas questões têm sido muito pouco discutidas nas escolas, nos cursos de Pedagogia, em especial, e nos cursos de formação de professoras e professores, em geral. Portanto, tendo a educação como um processo cultural de significação definido por relações de poder, cabe ao profissional do ensino, sobretudo, se inteirar dessas discussões acerca das identidades, para que não permaneça nesse processo contínuo de exclusão e dominação. Pensar assim, implica numa nova forma de ver, discursar e, além disso, uma nova postura frente às minorias excluídas.

Vale ressaltar que mesmo utilizando um modelo binário, em que colocamos de forma polarizada homens e mulheres em algumas questões, a nossa intenção primeira era problematizar os papéis atribuídos a homens e mulheres. Com isso buscamos refletir sobre como as ações cotidianas estão fortemente atravessada pelo gênero.

Depreende-se das entrevistas que sujeitos carregam representações diversas e distintas sobre as diferenças/desigualdades de gênero. Podemos sintetizá-las da seguinte forma:

a) Povoam essas representações a ideia de equilíbrio entre os gêneros;
b) Apresentam resquício do patriarcado;
c) Revelam, ainda, discurso pautado no determinismo social quando tomam o gênero como foco;
d) Aprovam trânsito desigual entre homens e mulheres quando se discute atuação profissional;
e) Reconhecem um recorte de gênero na produção/asseguramento dos direitos, com predominância masculina;
f) Apontam a injustiça na reprodução das desigualdades no campo do trabalho;
g) Indicam que o aspecto físico/biológico justifica diferenças salariais na atuação profissional;
h) Por último, reconhecem que o espaço doméstico e as atividades que aí ocorrem ainda estão quase que exclusivamente reservados às mulheres.

Portanto, ao analisar como os entrevistados se relacionam com as diferenças/desigualdades de gênero, podemos refletir sobre as representações que carregam, como assumem as suas identidades nesses aspectos. Nesse processo, é salutar observar como as instituições sociais contribuem para a (com) formação dos gêneros, o que faremos a seguir, quando trataremos dos percursos formativos dos estudantes na academia e as suas contribuições para a equidade de gênero.

7 **PERCURSOS FORMATIVOS E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Aqui buscamos analisar as contribuições do curso para a (re)construção das representações de gênero dos estudantes. Para tanto, valemo-nos de questionamentos realizados nas entrevistas. As respostas obtidas serão analisadas a seguir.

Ao tratar da formação de professores no Brasil, Gatti (2010, p. 1356), faz um retrospecto histórico. Nele é lembrado que a formação de docentes para ao ensino das "primeiras letras" em cursos específicos tem data do final do século XIX, com as chamadas Escolas Normais. Estas eram equivalentes ao ensino secundário e, somente a partir do século XX, é estendido ao ensino médio. Continuam até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, quando se determina a formação dos docentes para o ensino dos primeiros anos do Ensino Fundamental, assim como da Educação Infantil, em nível superior. Indica-se nessa lei que para os devidos ajustes se daria um período de dez anos.

> É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o "secundário" (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. (GATTI, 2010, p. 1356).

No final dos anos 30, a formação em bacharel acrescenta um ano de estudos com as disciplinas voltadas para a área da educação, afim de garantir a formação nas licenciaturas, dirigidas ao "ensino secundário", modelo popularmente conhecido como 3+1. Tal modelo também foi aplicado nos cursos de Pedagogia, o qual era destinado, inicialmente, em formar bacharéis especialistas em educação e, ajustando-se ao referido modelo, formar professores para as Escolas Normais em nível Médio. Neste último caso, os formados poderiam assumir algumas disciplinas no ensino secundário.

A partir do Parecer nº161 do Conselho Federal de Educação, publicado em 1986, ficam facultados a esses cursos oferecerem formação para a docência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Sobre essa situação Gattti (2010, p. 1357) nos informa que

> Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos.

Em dezembro de 1996, a Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – propõe alterações para as instituições formadoras, assim como para os cursos de formação de professores, definindo, inclusive, prazo de transição para a efetivação de sua implantação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas em 2002. Nos anos seguintes as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

> Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação "formação disciplinar/formação para a docência", na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010, p. 1357).

Com a Resolução nº 1 de 15/05/2006 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares do curso de Graduação em Pedagogia, atribuindo ao seu cursista a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental,assim como para o ensino médio na modalidade Normal, poderiam também atuar na educação de jovens e adultos, assim como na formação de gestores. Nota-se que embora o espaço de atuação do pedagogo seja ampliado, ele continua fortemente fixado na docência para os anos iniciais da escolarização.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, novos desafios são lançados. Acatar a essas diretrizes, numa matriz curricular, torna-se tarefa difícil.

> A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: "a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural"; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º. (GATTI, 2010, p. 1357-1358).

Para a estudiosa acima, a formação de professores para a educação básica é feita de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino. Ela reclama pelo fato de no Brasil não existir instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, prática já consagrada em outros países. Assinala, ainda que nesses países há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

O estudo de Gatti apresentado até aqui não aborda as novas diretrizes voltadas à formação dos professores por uma questão de data. O texto em discussão tem data de 2010 e as novas diretrizes datam de meados de 2015. Mas antes de tratar dessas novas diretrizes vamos fazer alguns destaques na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Os destaques acima citados relacionam as diretrizes com o nosso objeto de estudo, a saber: representações de gênero. No artigo 5, destacamos os incisos I, V, IX e X e sua alíneas *f* e *j*. Abaixo segue a seleção.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

Conclui-se, ante o exposto, que a formação proposta se distancia da perspectiva de equidade de gênero. Observa-se que somente no inciso X existe uma menção ao gênero, muito embora o teor dado ao texto é fortemente combatido pelo seu cunho efêmero. Não é indicada nenhuma ação voltada para a equidade de gênero. Indicar a demonstração e respeito não assegura trabalho efetivo, nos cursos de formação de pedagogos na direção de uma sociedade menos desigual na ótica do gênero. Passemos, então, às novas diretrizes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada é definida pela Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015. Realizamos a mesma ação referente às diretrizes do curso de pedagogia (2006), destacamos algumas passagens da referida resolução, aquelas interligadas, de alguma forma, com a possibilidade de trabalhar com questões de gênero. Vamos aos destaques.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Percebe-se que a questão de gênero, como visto no inciso VI, é tema a ser abordado nos cursos de formação, tanto inicial quanto na formação continuada. No entanto, cabe a nós questionarmos como os projetos curriculares desses cursos têm tomado a temática. Sabe-se

que existe uma queixa corriqueira de despreparo para trabalhar com essas questões, por partes dos docentes da educação básica.

No artigo 8º, exposto abaixo, ainda de acordo com as referidas diretrizes de 2015, encontramos as aptidões que devem ser garantidas pelos cursos de formação de professores da Educação Básica.

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras.

Na letra da lei identificamos uma série de ações que nem sempre são garantidas. Atuar com vistas à construção de uma sociedade mais justa torna-se difícil na medida em que alguns conhecimentos não são assegurados.

No art. 12 apesar de não ter expressamente uma menção ao gênero, pode-se inferir que no inciso I, alínea b, cabe a sua inclusão, posto que trabalhar com gênero implica na busca de justiça social, respeito à diversidade, como pode ser verificado logo abaixo.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

Até aqui trouxemos as formas como esses cursos são pensados e estruturados para analisarmos qual o lugar dado na formação de professores às questões de gênero. Nesse sentido, buscamos compreender como os nossos estudantes em fase de finalização do curso realizavam seus percursos formativos ao tratar das questões de gênero, dando ênfase especial as possíveis contribuições do curso.

Assim, ao questionarmos o grupo se havia acontecido discussão sobre gênero na graduação e como ocorreram a resposta foi unanimamente positiva. Ao tratar de como ocorreram as experiências de discussão sobre gênero, as respostas são variadas. Alguns lembram mais de apenas uma disciplina que trabalhou com a temática de forma mais aprofundada, Antropologia e Educação. Além desse componente curricular, citaram outras duas que promoveram debates sobre gênero: Movimentos Sociais e Educação e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História. A experiência neste último componente foi mais lembrada pelo fato de ter ocorrido próximo a data em que ocorreram as entrevistas. Sobre ela tivemos relatos mais detalhados, como pode ser constatado nas falas abaixo.

> O professor Luiz teve até uma aula bacana dele, acho que tem umas duas semanas, botou vídeo lá, várias fotos e foi bacana que... é... despertou a curiosidade do pessoal e você sente também aquele ar de preconceito também de alguns alunos da turma e bacana que ele esclareceu justamente se... mudança no caso de uma Teresa que eu nem sabia que no caso é uma mulher tipo motoqueiro, todo caracterizado de homem numa moto, já botou a foto de uma mulher com pênis e o cara com a vagina. Até eu me espantei e a maioria da turma ficou espantada também com essa mudança. (Jorge).

> Houve. Vou falar da última que foi justamente na aula de Luiz, então no geral é assim: é... no geral não houve discussão exatamente, a aula houve sobre discussão de gênero, só nessa última aula de Luiz que eu lembre,desculpa, nas duas últimas, de Luiz e a de Luciene , que te falei. Luciene tava trazendo justamente da construção cultural do gênero, do que é ser homem, do que é ser mulher a partir de uma construção[...]TEC, porque no caso ela escolheu, porque TEC a pessoa escolha o que quer trabalhar exatamente, ela escolheu movimentos sociais, então a gente tava trabalho com os movimentos sociais e depois ela trouxe essa construção de gênero, a partir da perspectiva cultural e Luiz, ele trouxe um texto, não me lembro exatamente qual foi, para trabalhar essa questão de gênero. Então como foi? No geral houve muita polêmica (risos), no geral houve muita polêmica, é... essa última foi muito polêmica até porque ele trouxe algumas imagens fortes, bem... pessoas peladas, nuas. (Ester).

Assim, verificamos que pelo menos três componentes curriculares promoveram debates acerca do gênero: Antropologia e Educação, Movimentos Sociais e Educação e Fundamentos Teóricos e metodológicos do Ensino de História. Surpreendemo-nos ao questionar se esses debates estavam previstos nas ementas desses componentes e obtermos como resposta que não lembravam e que as discussões estavam muito mais ligadas à formação de cada professor daqueles componentes.

> Eu acho que... do componente, não *tá* assim tão fiel ao que foi apresentado, mas é uma discussão interessante, eu acho uma discussão interessante *pra*

> ser trazida, mas tendo esse olhar eu afirmo que possa, que tem a ver com a linha de pesquisa, porque na ementa, no que foi apresentado não tem assim... essa ênfase a esse tema, *né*? (Agna).
>
> Eu acho que é uma questão particular porque ela se engaja tanto, é tanto que ela faz curso fora, essas coisas acho que é porque ela gosta mesmo. (Aurora).
>
> Acho que foi por causa da ementa, não? É, mas a professora também gostava. (Alma).
>
> Achei, porque assim... é... apesar de que história, ele quis trabalhar, cada um leva pra onde quer, *né*? (Ester).
>
> Eu não sei, pode ser que esteja enganada, não lembro muito da ementa da disciplina, mas com ela, o foco dela, até porque o tema dela de estudo é esse. Eu acho que ela foi, mas por essa parte que *pra, pra*... (Rute).

Nota-se que a temática abordada, apesar de ser bem recebida na turma, causa de alguma maneira, certos incômodos por tratar de temas que são considerados tabus. Também fica evidente que os estudantes não tomam a ementa das disciplinas com algo que orienta as experiências educativas.

Em seguida, questionamos quais outros momentos de discussão sobre gênero eles e elas presenciaram e 90% do grupo disse que não lembrava, não se recordava. Apenas uma aluna relata que teve contato com a discussão por ser monitora de uma professora que promoveu um curso sobre gênero e sexualidade, aquela mesma professora da turma que atuou com o componente Antropologia e Educação.

A possível participação dos estudantes em eventos que problematizassem as identidades de gênero fez parte de mais um questionamento aplicado. A resposta dada traz 40% de participação e, em contrapartida, 60% não participou. Daqueles que participaram apenas 20% lembra o nome do evento.

Sabe-se que essas experiências integram a carga horária necessária à conclusão do curso, como também vale enfatizar o caráter formativo dessas vivências. Não levantamos a frequência dos eventos realizados no Campus que estivessem relacionados ao tema aqui discutido, mas compreendemos que essa tarefa é salutar para se pensar na formação na perspectiva de gênero.

Ao perguntar sobre a importância das discussões de gênero nos cursos de formação de professores, 90% aprova a sua inserção, apenas 10% indica ressalva. Um estudante, que nos aspectos pessoais se autodeclarou sem religião, não declarou idade, com orientação sexual indefinida, questiona a inclusão dos estudos de gênero no currículo desses cursos. Nas suas palavras temos:

> Eu não sei se é importante a discussão em si. Acho que é... é... não sei se é, a discussão que não é tão... não vejo assim, acho que deveria já ser uma coisa natural, invés de haver essa discussão, a discussão é boa por um lado porque têm pessoas que não se reconhecem, não se aceitam, ajuda a esclarecer algumas dúvidas que alguém porventura venha a ter, mas não sei, não diria que seria assim de extrema importância no currículo, não sei, é uma pergunta difícil de responder essa. (Messias).

Percebe –se que num contexto de abertura para novos discursos, novas experiências, novos conhecimentos, convivemos, ainda, com forças/discursos de sujeitos neoconservadores[8], que restringem e limitam as práticas sociais, legitimando algumas delas em detrimento de outras. A mesma situação ocorre no currículo. Como território contestado, campo de batalhas, algumas experiências são legítimas e ganham espaço no terreno curricular, por outro lado, outras práticas acabam por serem negadas e silenciadas. Vale lembrar que nessas disputas em torno da seleção cultural que vai corporificar o currículo, historicamente as discussões sobre gênero e sexualidade foram ocultadas. No momento em que há uma inserção dessas temáticas, elas aparecem sob a ótica biológica. Trabalha-se tão-somente as questões dos sistemas e órgãos do corpo humano, incluindo aí a reprodução e os métodos contraceptivos. Esse processo constrói uma sociedade baseada no patriarcado, no sexismo, na heteronormatividade. O que estiver distante dessas referências tende a ser vigiado e punido, como trata Foucault ao tratar da disciplina, da economia do poder.

A maioria dos estudantes que aprova, defende a ideia de que é básico tratar de gênero na formação dos professores. Indicam, por consequência, que tais estudos devem oferecer ao estudante uma formação adequada, quebrando preconceitos, desconstruindo visões distorcidas formadas pela família, deixando de lado a religiosidade e refletindo sobre as consequências que determinadas dinâmicas de gênero têm na vida dos alunos. Além disso, apontam para a atualidade do tema e reforçam que estarão a pensar em questões que possam surgir na sala de aula a qualquer momento.

Em síntese, as respostas sobre a importância das discussões de gênero para os cursos de formação de professores podem ser representados da seguinte forma:

1. **Pertinência do tema – Dizem os estudantes:**
   a) É necessário;
   b) É básico à formação;
   c) Tem que discutir mesmo;
   d) Discussão em que têm sido trazidas muitas hipóteses;
   e) Tema debatido ultimamente.

[8] Adeptos ao neoconservadorismo, corrente da filosofia política que surgiu nos Estados Unidos, a partir da rejeição do liberalismo social, relativismo moral e da contracultura dos anos sessenta, com maior expressão entre os anos de 1980 e 1990, pautados, muitas vezes, no fundamentalismo evangélico, colocam-se contra questões como o aborto e o casamento gay.

2. **Pensar sobre o tema**
    a) Formação adequada;
    b) Conhecimento prévio;
    c) Deixar de lado a religiosidade;
    d) Difícil de aprender.
3. **Agir sobre o tema**
    a) Questões que vão surgir na sala de aula;
    b) Assumir seu sexo, seu gênero;
    c) Quebrar esse preconceito;
    d) Saber lidar com os alunos;

Questionados sobre conflitos de gênero, os estudantes trazem os seguintes dados: 70% afirmam já terem presenciado conflitos de gênero no ambiente escolar, de um modo geral. Esses conflitos geralmente se focalizam numa realidade que foge ao esquema binário sexo – gênero. Além disso, aparecem aqueles conflitos que polarizam homem e mulher, menino e menina, num quadro hierarquizado em que o homem se sobressai expressivamente melhor. As falas abaixo representam bem como esses conflitos povoam as escolas, deixando claro a efetiva necessidade de discussão dessas temáticas, no caminho da superação desses conflitos, que acabam por envolver violência, seja ela física ou simbólica.

> Já no estágio do Ensino Fundamental inclusive aconteceu. com relação a um aluno que ele tem, ele tem um comportamento assim "diferente" dos outros meninos da turma.(...) Porque ele se expressa diferente, ele... senta diferente, ele se alimenta diferente, mostra traços femininos no comportamento dele e os outros meninos da turma não aceitam isso (...)Ele sofre agressão, sabe? Agressão verbal: seu isso, seu aquilo, seu aquilo outro. E aí a professora, só que não é um assunto que é..., entendeu? Abordado, trabalhado. (Agna).

> Já presenciei. Foi meio constrangedor. Foi na escola que eu trabalhava, o menino tinha uns gestos... meio afeminados e com isso os outros coleguinhas começaram a ofender ele... Aconteceu que as professoras não sabiam lidar com a situação, botava os outros de castigo e não dava uma punição certa, *né*?... conversava direito, fala certo, que aquilo era preconceito. (Cosme).

> Já. Na verdade eu 'generalizo' isso com angústia porque muitas vezes a gente, quando a gente estudava assim... já ocorria aquelas gracinhas: fulano é mulherzinha, fulano é machão, não sei o quê, então, aí já *tá* havendo um conflito, uma discriminação contra o outro (...) Onde eu estudava, no Ensino Fundamental ainda, tem muito tempo, mas desde aquela época, já se passou bastante, o povo já tinha já esses tipos de agressões verbais contra as pessoas. (Maria).

> Tem um caso agora, atualmente, que tem um adolescente que ele já se reconhece como tal, ele já se define como uma menina, no caso, e eu achei interessante porque é uma oitava série e os colegas aceitam assim numa boa, com bastante facilidade. Eu vejo um amadurecimento maior em relação a essa questão. (Messias).

> Esses dias mesmo teve um conflito que os meninos, eles prenderam uma menina na escada e ficaram puxando o cabelo, empurrando, tal. A menina ficou muito, nervosa, chorando, aí outro colega: como é que você faz isso? Ela é uma menina. E os colegas: é por isso mesmo, ela é fraca. Foi um horror, mas aí a gente conseguiu, fomos *chamar eles*, conversar, mas a gente sente, eu sinto isso, desde a educação infantil os meninos vem com esse pensamento que homem pode tudo, que mulher não pode nada, que dirá lá na frente. Agora na escola que foi do meu tempo, também não sei se é porque eu não era muito ligada a essas questões... eu não. (Aurora).

Observamos que aqueles que nunca presenciaram conflito de gênero[9], com apenas uma exceção, são homens. Tal situação nos leva às seguintes perguntas: Para os homens, existem conflitos de desigualdades de gênero? Seriam eles imunes a visualizarem esses fatos? Seriam as mulheres educadas a perceberem melhor esses conflitos?

De qualquer maneira, os relatos evidenciam que o espaço escolar está permeado por esses conflitos no seu cotidiano. A postura tomada pela instituição revela as representações que carregam para resolverem tais conflitos. Nesse contexto, o silêncio se coloca como uma forte ferramenta de reprodução das desigualdades de gênero que povoam nosso país.

Por fim, questionamos os estudantes se o curso preparava para resolver os possíveis conflitos de gênero em sala de aula. As respostas obtidas indicavam que os estudantes reconheciam o trabalho realizado no curso, no entanto, não afirmavam que sentiam-se preparados completamente. As respostas afirmativas são tecidas com ressalvas, apontam inclusive, que falta um preparo prático, falta uma abordagem prática para trabalhar com o tema. Veja o que diz um aluno:

> Muitas vezes não (...) Porque não tem assim... um preparo prático, desses conflitos de gênero. Muitos discutem aqui, mas não passam, não convivem com esses conflitos de gênero. Falta mais trabalhar a prática, a questão de...Assim... atuar mais no meio. No meio LGBT... saber as atitudes pra saber lidar e... passar pros alunos do Campus, porque se discute muito gênero aqui e... fica só mais no papel, *né*? O que é isso, aquilo, com vídeos, imagens, mas a prática mesmo não... Se abrisse mais mesmo, até os próprios travestis viriam travestidos pro Campus. (Cosme).

[9] Termo complexo muito utilizado pelos Estudos de Gênero para tratar das assimetrias históricas, as quais envolvem, inclusive, a incompatibilidade de pensamentos e sentimentos entre homens e mulheres, na sua pluralidade.

O relato acima retrata a forma como o conhecimento é trabalho nos cursos de formação de professores. Gatti (2010) denuncia essa dicotomia entre teoria e prática e a coloca como um dos entraves atuais a ser superado nesses cursos. Nota-se que há uma ênfase maior na teoria em detrimento da prática. Ainda assim, maior parte dos pesquisados afirmam que podem minimamente resolver os conflitos de gênero, valendo-se daquilo que foi oferecido pelo curso. Há resposta que responsabiliza o docente pela iniciativa do trabalho na perspectiva da equidade de gênero, outras, no entanto, nãocompreendem as construções curriculares que estruturam o curso. Por fim, há quem indique uma disciplina, um componente curricular para preparar melhor os professores em formação.

Enfim, fica evidenciado pelos relatos que o curso tem contribuído para as discussões acerca do gênero como categoria analítica, isso se verifica, especialmente, nos componentes indicados pelos entrevistados. Entende-se que aquilo que é oferecido não promove uma segurança aos estudantes a ponto de se declararem preparados. O reconhecimento pelas discussões realizadas é fato. Todavia, cabe questionarmos se essas discussões estão previstas no projeto do curso, como algo instituído, ou fica à mercê da vontade dos docentes. É necessário que essas discussões façam parte do projeto do curso, pois indica o grau de comprometimento político e social que o curso emprega na superação das desigualdades sociais, sobretudo, das desigualdades de gênero. Por isso, mais adiante, faremos a análise do projeto curricular do curso.

8 **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E PEDAGOGIA**

"Se ele é daquele gênero tal, é daquele gênero tal, independentemente da parte física."

A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito, daí a importância de se debruçar sobre aquelas representações que orientam as ações dos professores frente aos conflitos de gênero. Daí também nasce o valor em questionarmos como os discursos científicos nos componentes curriculares têm influenciado aquelas ações.

O conceito de representação que orienta este texto está referenciado nas proposições de Serge Moscovici, que transforma o conceito de representação coletiva cunhado por Émile Durkheim. Moscovici, a partir da sua grande publicação *La psychanalyse, son image et son public (1961)* supera a ideia de que existe uma força maior (social) que determina as relações, as individualidades. Para ele, o sujeito constrói o seu conhecimento interativamente, levando em consideração, inclusive, o poder das instituições, mas não nega aos indivíduos a capacidade de subverter campos de domínio.

> As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar sua posições em relação às situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem (...) Em outras palavras, a representação social é um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que nos são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção social da nossa realidade. (SÊGA, 2000, p. 128).

A representação é um tipo de conhecimento que leva em consideração a relação entre indivíduo e sociedade. Ela não é cópia do real, do ideal, nem parte objetiva ou subjetiva do sujeito, ela é o processo onde se estabelece a relação entre o mundo e as coisas.

Nas palavras do próprio Moscovici (1978 *apud* ORNELLAS, 2007, p. 168) encontramos:

> Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

O conceito carrega muitas influencias, destacando como principais a psicologia e a sociologia. Moscovici defende que o conceito é híbrido, não pertencendo a uma unica área do conhecimento, porque a sua origem está vinculada tanto à sociologia quanto à psicologia, o que torna a representação social como um conceito psicossocial. Um outro fator que traduz a complexidade do conceito reside no fato de que os conceitos das representações referem-se a fenômenos e não a objetos como costumeiramente acontece em outras áreas.

> Pode-se dizer que a representação social, ao estudar o sujeito em processo de interação com outros sujeitos, expressa uma espécie de saber prático de como os sujeitos sentem, assimilam, aprendem e interpretam o mundo, inseridos no seu cotidiano, sendo, portanto, produzidos coletivamente na prática da sociedade e no decorrer da comunicação entre os sujeitos. (ORNELLAS, 2007, 169).

Jodelet (2001 *apud* ORNELLAS, 2007) traz a ideia de que as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da comunicação e da linguagem, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão.

No processo de identificação da natureza complexa das representações sociais cabe estabelecer um intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo, entendendo que este saber nasce de uma relação infinita entre processos cognitivos, emocionais, sociais.

Entender como os graduandos percorrem esses processos é o foco deste trabalho, como já foi assinalado.

Passemos agora a levantar as representações que estudantes carregam sobre gênero. Nesse momento, importante se faz registrar que as questões foram realizadas com o intuito de se aproximar ao máximo dessas representações.

Iniciamos com uma pergunta direta: o que você entende por gênero? Para essa questão, as repostas produzidas demonstram uma certa restrição ao conceituar gênero. Na tentativa de chegarem a uma resposta, demonstram uma confusão conceitual na terminologia, ora se referem ao sexo, ora se referem à sexualidade para representarem o gênero. Mostram-se, os entrevistados, embaraçados ao ser perguntado sobre o que é gênero. Não demonstram segurança ao lançar as suas palavras na direção de uma noção sobre gênero, dizemos noção porque entendemos que ela é mais aberta e, por isso, contemplaria um conjunto maior de ideias sobre o objeto em análise. Veja os depoimentos obtidos sobre gênero:

Gênero pra mim é... vamos supor... o, o heterossexual, o, o homossexual, a mulher que... pra mim... vamos supor assim, deixa eu ver como é que eu vou falar (silêncio moderado) o gênero é, é... o eu de cada um. Eu diria mais ou menos isso, o eu de cada um. Cada... o, o... (silêncio curto) como é que fala, meu Deus? Deixa eu ver como é que eu vou falar aqui... O homem, o homem, de certa forma ele possui, ele tem, o homem tem um gênero, a mulher tem outro. Porém, *vixe*, rapaz, pegou... (Abraão).

Gênero é... essa questão sobre o que tem sido discutido, sobre... homem e mulher. (Alma).

Eu já respondi isso escrito, agora... de novo, é? (risos). O que eu entendo como gênero... partindo do conceito biológico, gênero a gente estudou hoje, estuda gênero e espécie, né? (silêncio), gênero (sussurrando), então, gênero *tá* para além do sexo, *né* isso? Gênero... quando a gente pergunta qual o seu sexo? Sexo é o que é... a pessoa nasce, de acordo com o... vamos dizer... órgão sexual e com a construção e com as características também físicas, *né*?, é diferente, acaba sendo diferente e gênero é quando a pessoa se identifica. (Ester).

Gênero... eu entendo a opção sexual da pessoa, porque o sexo é aquele que ele nasceu, mas o gênero é a parte que ele pratica, que ele vive. (Cosme).

Eu entendo como gênero é a construção social. Brasil, no caso aqui [...] ser homem e mulher. Aqui no Brasil, se for olhar pelas religiões, a mulher é mais fragilizada, a mulher tem que entender mais o homem porque o homem é o que trabalha, é o que tem cabeça quente, se bem que a gente já avançou muito nessas questões. Em outras sociedades, na indígena, no caso, a mulher que trabalha, o homem cuida mais da coisa lá, do lar. Então, cada um constrói esse ser homem, esse ser mulher, esse gênero de acordo com a sociedade. (Aurora).

É isso que eu acabei de falar. Eu acho que gênero... eu fico... esse... é um assunto que eu ainda tenho que estudar bastante, vou procurar me envolver mais pra que eu possa compreender melhor, porque o que eu acho que eu sei ainda é muito pouco. (Messias).

Bom, (silêncio maior)... Assim, é... eu penso que gênero... é uma coisa, um conceito mais aberto, enquanto... eu digo, eu não sei, eu acho que to... vai ficar meio confuso isso que vou dizer... gênero é mais aberto, o conceito de gênero... diferente de... sexo, quando... porque se eu falar... sexo, eu posso ta delimitando só o sexo feminino e sexo masculino, já gênero não, eu posso dentro de gênero englobar tudo isso e também as outras opções sexuais das pessoas, não sei se vai... (Rute).

Gênero? Eu acredito que gênero vem a ser... é... uma palavra que vá englobar... é... as especificidades que nós temos com relação à sexualidade na nossa sociedade, que o gênero vem a ser o masculino e o feminino, mas isso não vá ser... dizer que quem tem, quem é do gênero feminino especificamente venha a ser a mulher, mas que a palavra gênero vai incorporar tanto o feminino, masculino, independentemente da sua genitália sexual mas... vou colocar assim, a sua mente... o que é que ele vai... se ele é daquele gênero tal, é daquele gênero tal, independentemente da parte física. (Agna).

> Gênero é isso, a diferença de sexo, a diferença de homem e mulher, sei pouco mas acho que é mais ou menos isso. (Jorge).

Ante ao apresentado podemos sintetizar essas representações no seguinte esquema:

a) Gênero como conceito aberto;
b) Termo usado para várias situações/questão do sexo – questão social;
c) Diferença entre sexo/diferença entre homem e mulher;
d) Termo usado para demarcar a identidade;
e) Gênero como construção social;
f) Gênero como opção sexual;
g) Palavra para englobar especificidades em relação à sexualidade;
h) O eu de cada um.

Com algumas poucas exceções, os estudantes carregam noções de gênero bem fixas e amparadas num modelo binário que coloca homens e mulheres diametralmente em pontos opostos. Verifica-se, nas falas, um movimento em direção a noções mais amplas, que fogem do modelo fixo de correspondência sexo-gênero. Percebe-se que há uma instabilidade nas noções apresentadas. Ademais, quando analisamos as entrevistas fazendo um recorte de gênero, percebemos que os homens trazem uma compreensão ambígua, usando o termo gênero como sinônimo de sexo. Já as mulheres apresentam noções mais relativizadas.

Compreendendo a complexidade que o termo carrega e o trabalho realizado pelos componentes curriculares, pode-se assinalar que o resultado desse trabalho reside no processo de desconstrução dos conceitos embasados nas teorias biologizantes.

Ao tratar das violências de gênero, os estudantes reprovam unanimamente. Caracterizam essas ações como monstruosa e defendem que as suas causas, geralmente, estão:

a) Na intolerância;
b) Na falta de aceitação do outro;
c) Falta de conhecimento;
d) Falta de criticidade;
e) Falta respeito às diferenças;
f) Falta de liberdade;
g) Na discriminação;
h) No preconceito;
i) Na falta de amor.

Resumidamente, as representações acerca da violência de gênero podem ser divididas em dois grupos interdenpendentes, em que o primeiro pauta-se a afirmação, enquanto o segundo move-se pela negação. Nesse contexto, a escola assume lugar especial para suprimir a falta apresentada.

1º Grupo: a violência está centrada no preconceito, na discriminação e na intolerância;

2º Grupo: a violência está na falta: de aceitação do outro, de conhecimento, de criticidade, de liberdade e de amor.

A soma desses sentimentos aliada à falta de valores promovem e asseguram a existência bruta das violências de gênero.

Vale ressaltar ainda que apenas um estudante se referiu à violência de gênero ultrapassando a relação homem-mulher. Ele defende a igualdade e condena os atos de violência. Veja abaixo o seu depoimento.

> Que... rapaz, (silêncio longo) o que eu teria a falar dessa violência. Que não deveriam ocorrer, porque de certa forma o ser humano, ele é igual, mesmo possuindo o gênero, porque tem o homem e tem a mulher, mas existe o preconceito com a mulher e existe o preconceito com o homem, mas... tipo... o homossexual, a sociedade hoje, muitos tem o preconceito contra o homossexual, contra a pessoa que eles chamam de lésbica, mas se for olhar, cada um tem... é... deve...ele na verdade nasce com um eu interior, o eu da pessoa, ele... você explica a pessoa como é o dia a dia mas... o que você constrói dentro de si pra mim é único. Então eu diria que o... a questão da violência, eu acho que sou contra essa violência que tem, porque o homossexual, ele tem seus direitos perante a sociedade, mesmo ele sendo homossexual, ele tem a... os seus direitos, como também o heterossexual tem, a lésbica tem, a mulher tem, todos tem o direito de viver na sociedade normalmente. (Abraão).

Os demais ainda revelam um pensar quando se trata de gênero que está basicamente relacionado à dupla homem-mulher.

Em se tratando de igualdade entre homens e mulheres, os estudantes reclamam pelos direitos iguais. Umas das falas representa bem esse clamor. Nela, a autora envolve gênero e moral nas relações tecidas por homens e mulheres. Eis o depoimento:

> Isso é uma discussão que eu trago até pra minha vida pessoal porque meu namorado me diz, quer me dizer o que eu tenho direito, o que ele acha certo uma mulher fazer e eu rebato com ele que não existe o certo e o errado pra mulher fazer, que a mulher tem o poder de decidir o que ela quer fazer e ele diz que não, tem coisas que a mulher pode e tem coisas que é feio uma mulher fazer. Por exemplo: se eu recebo vídeo de conteúdo íntimo no meu celular, nos grupos, ele acha, ele me diz que é feio uma mulher ter aquele

> vídeo no celular e eu digo a ele: e o homem ter, você ter é bonito? Aí ele diz: mas é diferente porque eu sou homem, entendeu? Aí eu digo: não, o mesmo direito, a mesma curiosidade que você tem eu tenho. É uma discussão assim, eu acredito que... a mulher tem os mesmos direitos em todos os sentidos, profissionais, sexuais, é, todos os sentidos. (Agna).

Como afirmaram as feministas, o pessoal também é político. Num jogo de influências mútuas entre o social e o individual, as representações vão se conformando.

Questionamos como a educação poderia contribuir na equidade de gênero e os estudantes foram enfáticos no papel da educação na superação das desigualdades de gênero. Para eles, as ações que a educação escolarizada poderia exercer estaria voltadas para:

a) Conscientizar os sujeitos para a igualdade e o respeito;
b) Educar para os direitos humanos;
c) Aprofundar discussões;
d) Quebrar preconceitos;
e) Realizar discussões e aprofundar no tema;
f) Desmistificar modelos;
g) Pensar na igualdade e nas diferenças de gênero;
h) Capacitar professores.

Levando-se em consideração as ações elencadas, já teríamos as diretrizes para a construção de uma proposta de formação na perspectiva de gênero. Salutar, vale dizer, que os estudantes pouco são consultados para propor experiências de aprendizagens. Recebem muitas vezes um projeto de formação fechado, em que há pouca possibilidade de trânsito e escolhas. Mais uma vez, voltamos a frisar, em se tratando de gênero, são raras as ofertas de formação.

Na mesma direção, perguntamos se a concepção de gênero dos entrevistados havia sido modificada a partir do ingresso deles na universidade. Eles responderam quase que exclusivamente que sim, apenas um rapaz negou. Reconhecem que as suas concepções mudaram em certa medida a maioria e alguns relataram que nunca haviam discutido sobre gênero. Pode-se, inferir que a mudança de concepção sobre gênero é uma realidade. No entanto, como já anunciado, essas mudanças se mostram em evolução. No depoimento seguinte averiguamos essa situação.

> É porque assim, é... eu vou dizer mais pelos últimos, eu tenho uma memória um pouco devagar então não lembro muito, você falou de Antropologia e eu não lembro mais, eu lembro que trabalhou questão de índio, mas não lembro mais exatamente se trabalhou gênero. Então tem muita coisa que eu não

> lembro mais, tem cara de professor que eu não lembro mais, minha memória é devagar. Então assim... em relação às últimas discussões mudou porque assim... a gente... qual é o conceito que a gente tem de que é o homem? o homem é que tem a genitália, o pênis, aquela coisa, a mulher é isso... mas tem pessoas que nasceram, claro, exceção, que nasceram sem, então não é só isso que constitui o ser homem e o ser mulher. Essa constituição do ser homem e ser mulher, essa constituição cultural que eu não compreeendi, eu tenho que ampliar essa discussão fora da universidade, do que é ser homem e do que é ser mulher [...] Sim, sim, foi modificado, ampliado. Modificado porque a gente tem uma concepção de homem mais... homem e mulher pelo sexo não pela construção social, não pelo aspecto de gênero.Sexo é uma coisa e gênero é outra mas que pode caminhar junto. Então é isso, quando a gente pensa homem e mulher, eu pensava só pelo sexo, não pensa pela questão do gênero, que a pessoa pode se identificar mais com... como feminino ou como masculino. (Ester).

Questionamos também, seguindo as ideias de Simone de Beauvoir, se aqueles estudantes nasceram homens ou se tornaram homens, nasceram mulheres ou se tornaram mulheres. Por mais simples que a pergunta pode parecer a primeira vista, notamos que ao tentar responder, muitos realizavam uma pausa para pensar sobre a questão, voltando atrás para corrigir, às vezes, a resposta inicial.

A construção histórica e social do gênero é confirmada em algumas falas. Todavia, há quem ainda a questione.

> Eu me tornei homem. (Cosme).
> Rapaz, eu acho que nasci homem e fui me tornando mais homem ainda, eu acho. (Jorge).
> Eu já nasci homem. Não, nasci uma criança mas com o passar do tempo se tornou homem. (Abraão).

Nas falas acima, verifica-se a instabilidade que a questão coloca. Tratar da questão histórica a que os gêneros estão submetidos favorece uma compreensão mais ampliada das práticas sociais relacionadas aos múltiplos femininos e os múltiplos masculinos.

Na parte final das entrevistas, tratamos da possibilidade de equidade de gênero. Há esperança num mundo melhor, assim afirmam os estudantes que participaram da pesquisa. Eles denunciam a necessidade de maior conscientização, mais maturidade nas discussões, melhor aceitação das diferenças, maior mobilização rumo à construção de uma sociedade mais justa, menos desigual.

Podemos, para concluir, sintetizar as representações dos estudantes da seguinte maneira:

Quadro 08 – Representações de Gênero

<table>
<tr><th colspan="3">REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO</th></tr>
<tr><th>Concepções</th><th>Violência de gênero</th><th>Papel da educação</th></tr>
<tr><td rowspan="2">a) Diferença sexual
b) Demarcação de identidade
c) Construção social
d) Opção sexual
e) O eu de cada um
f) Sexualidade</td><td>A) Preconceito
Discriminação
Intolerância</td><td rowspan="2">a) Conscientizar
b) Educar para os direitos humanos
c) Aprofundar discussões
d) Quebrar preconceitos
e) Realizar discussões, aprofundar o tema
f) Desmistificar modelos biologizantes
g) Pensar na igualdade e nas diferenças de gênero
h) Capacitar professores</td></tr>
<tr><td>B) Falta:
Aceitação do outro
Conhecimento
Criticidade
Liberdade
Amor</td></tr>
</table>

Enfim, as representações dos estudantes de Pedagogia em fase de finalização de curso indicam imprecisões terminológicas no que concerne aos estudos de gênero, por apresentar referências ligadas a posicionamentos/entendimentos essencialistas do comportamento humano. Apresentam, nesse contexto, problemas conceituais próprios do processo de internalização de novos conhecimentos. Percebe-se, nesse sentido, que os velhos foram desestruturados para abrirem a possibilidade da chegada de novas noções de gênero, de uma nova representação. Para concluir, afirmamos que esses estudantes apresentam representações de gênero, pelo exposto, em transição.

9 **CURRÍCULO, DIFERENÇA , PEDAGOGIA E GÊNERO**

Neste capítulo trataremos da análise do Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pelo Departamento de Educação, do Campus XIII da UNEB em relação às demandas da formação do pedagogo na perspectiva de gênero. Inicialmente trabalharemos com as relações entre currículo e diferença, em seguida construiremos uma descrição que caracteriza o curso em análise e, por fim, apresentaremos nossas reflexões sobre a forma como essas demandas são tratadas.

9.1 CURRÍCULO E DIFERENÇA

O campo curricular tem ganhado centralidade cada vez maior nas teorizações educacionais. Notavelmente há um crescente número de pesquisas sobre o currículo, assim como percebe-se um movimento maior nas discussões curriculares promovendo assim um número maior de grupos de pesquisas, eventos e produções nessa área.

A partir, sobretudo, das contribuições da teoria cultural de cunho pós-estruturalista a discussão da diferença no campo curricular marca uma perspectiva epistemológica e, ao mesmo tempo, política.

Marisa Vorraber Costa em artigo publicado nos Anais do XIV ENDIPE, em 2008, trata da forma como a diferença tem sido introduzida na cultura pedagógica atual. Para ela a diferença insere-se nas teorizações sociais e educacionais a partir dos últimos vinte anos e está amparada pelas perspectivas culturais de produção do conhecimento. Insere-se nas ideias de desconstrução advinda das teorias pós-estruturalistas e tem como elemento fundante a noção de identidade. Identidade e diferença, que nesse caso, andam juntas rumo à justiça e à igualdade.

Em 2006, Reinaldo Matias Fleuri já trazia a informação da crescente tematização da diferença nas pesquisas educacionais. Este autor traz a informação de que na 25ª Reunião da ANPED encontra número significativo de trabalhos que abordam a diferença. Ele analisa em profundidade 25 trabalhos de um total de 70.

A autora citada, assim como Tomaz Tadeu da Silva, em Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo (1999), assinala que existe uma dependência mútua entre identidade e diferença e que ambas são construídas nas tramas da linguagem e da cultura, resultando de atos de fala, de enunciados linguísticos. Assim, a sua gênese ocorre

num contexto de jogos de poder que criam os significados validados no interior dos sistemas simbólicos da linguagem e da cultura.

"É o poder de nomear, descrever, demarcar, classificar e hierarquizar que define a identidade e estigmatiza a diferença", destaca Costa (2008).

Num mundo organizado pelos binarismos um lado, um grupo, uma comunidade é sempre visto como desejável, como norma. Dessa forma, quem determina essa norma (identidade) sempre a impõe aos outros (diferença). Chama a atenção o fato, nesse contexto, que as lutas pela identidade são travadas nas arenas da política cultural do significado.

Dentro de um espectro de identidades elege-se uma como a normal, a legítima, desconsiderando tantas outras.

Considerando que a pedagogia e o currículo escolares são um espaço privilegiado de normalização de sujeitos, vale destacar que ambos são o lugar onde a "identidade normal" não é apenas o modelo a ser atingido, mas onde ela se fortalece mediante a constante vigilância sobre os "anormais" e a descrição daquilo que explicita e aponta para a discrepância entre a diferença e a identidade. (COSTA, 2008).

Nesse sentido, a identidade deve ser compreendida dentro dos espaços históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Ao tratar das diferenças, ainda Marisa Vorraber Costa (2008) aponta para algo novo: a criação de sujeito com diferenças inusitadas dentro de um contexto de controle das subjetividades, marca da nossa contemporaneidade. Tais diferenças assumem o lugar do refugo a ser expurgado, termo utilizado pela autora. Ademais, em suas palavras temos:

> É nesse sentido que falo de uma proliferação da diferença, algo que resulta do escrutínio minucioso com vistas ao esquadrinhamento. O problema nessa estratégia de governo das subjetividades é que, em sua ânsia de normalização, ela vai excluindo da sala de aula a diferença insuportável, ingovernável, que perturba a ordem. (COSTA, 2008, p. 494).

A escola com seu discurso de inclusão, busca promover a normalização dos sujeitos outros, aqueles que ainda foram enquadrados pelas classificações, paradoxalmente no contexto da proliferação das diferenças.

Tem-se dispensado tempo e dedicação para treinar o olhar para as diferenças que aparecem no seio escolar. Nesse interim, a diferença sendo algo construído pelo olhar do outro é pauta garantida na pedagogização dos professores.

Aliás, enxergar, marcar, classificar e retirar da sala de aula essas diferenças emergentes, que perturbam a velha ordem da escola moderna, tem sido uma das estratégias adotadas pelas professoras e professores para poder controlar e civilizar um grupo menor de alunos “normais” que permanecem relativamente acomodados em suas carteiras.

A mesma autora delata a existência de uma lacuna ao se pensar na diferença na escola. Geralmente, trata-se apenas dos mesmos outros – negros, índios, gays... Nesse sentido, existe a necessidade de tratar a diferença em suas complexidades e variedades. Vê-se pois a dificuldade dos professores em trabalhar com a diferença, seja ela de qualquer teor.

Como intelectuais que prestam um serviço público, e devem educar para a cidadania responsável, professoras e professores precisam se envolver com as políticas culturais presentes nos textos e nas práticas da cultura que circulam e operam na escola ou fora dela.

A herança de uma formação com base nos racionalismos extremos e na ciência moderna acaba por promover perspectivas homogeneizadoras de educação.

Roberto Sidnei Macedo (2012) chama a atenção para o fato da centralidade do currículo nas teorizações educacionais, retratando o seu principado. Para ele a política do conhecimento oficial deve ser alvo de reflexões, assim como os conhecimentos “legítimos” voltados à formação. Sobre as possibilidades do currículo no reconhecimento, na representação, no pertencimento o autor assinala a necessidade de uma postura reflexiva sobre as implicações do currículo na vida dos sujeitos. O currículo precisa ser descortinado, nesse caso.

> É assim que da nossa perspectiva a questão da permanência daqueles que conquistam de forma afirmativa lugares educacionais antes reservados apenas para as elites, tem que ser discutida e atentar de maneira urgente e refinada para as formas com as quais os conhecimentos e atividades curriculares constroem ausências, desconhecimentos, pasteurizam referências, legitimam cosmovisões, engendram formas de aprender e de se formar, e, com isso, excluem ou alienam de maneira naturalizada uns e promovem outros. (MACEDO, 2012, p. 12).

Ao tratar dos conhecimentos eleitos para uma dada formação é necessário entendê-la de maneira ampla. Relevância técnica, ética, política, estética e cultural não podem ficar fora do debate. “Isso implica que uma aprendizagem para se consubstanciar em formação requer a construção de pontos de vista e de posicionalidade”, diz o autor acima citado. A formação é entendida como fenômeno que se realiza na experiência de aprendizagens significativas de sujeitos concretos e seus projetos.

Dessa maneira, ccompreende-se que a formação e o currículo que trate os processos educativos deve priorizar a temática da diferença, sobretudo aquelas relacionadas ao gênero, entendendo-a como um recurso que pode ser utilizado na produção de outras verdades, outros ritmos, outras cores, possibilitando a emergência de modelos não hegemônicos de formação.

Nesse contexto, cabe analisarmos como o curso de Pedagogia está estruturado no que diz respeito à formação na perspectiva da equidade de gênero, tarefa a ser realizada a seguir.

9.2 PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO DEDC – *CAMPUS* XIII

O Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em tem 391 páginas, é resultado de coletivo, nele trabalhou uma comissão de elaboração composta por 11 pessoas.

O referido projeto está estruturado em 3 capítulos, a saber:

1. Da Instituição de Ensino;
2. Do Departamento;
3. Do Curso.

Apesar de não ser nosso objeto analisar toda a estrutura, consideramos salutar o conhecimento mínimo dessa instituição. Por isso, apresentamos em seguida, informações básicas sobre a sua estrutura.

No primeiro capítulo trabalha-se sobre a instituição, construindo um retrato em que se destaca a sua caracterização, demonstração das variações patrimoniais, demonstração da viabilidade de manutenção dos cursos que oferece, regularidade fiscal e parafiscal, legislação que credencia a UNEB, recursos didáticos e tecnológicos, credibilidade institucional e regimento da instituição.

Nesse primeiro capítulo apresenta-se a UNEB e historiciza-se a sua multicampia. Essa instituição foi criada em 1983. A sua multicampia se deu pela integração de 7 faculdades já existentes, funcionando na capital e no interior, à época da sua criação. Vale destacar que o Campus XII, em Itaberaba, nosso lácus de pesquisa foi criado em 1991.

Em 1997, a Universidade do Estado da Bahia passou a adotar a estrutura orgânica de departamentos, estabelecidos em ato regulamentar, a fim de identificar as suas unidades universitárias, isso em decorrência da Lei 7.176 de 10 de setembro de 1997.

A UNEB conta com 29 departamento distribuídos em 24 campi. Está presente em grande parte da Bahia, beneficiando uma grande parcela da população baiana através dos seus cursos regulares de graduação, programas especiais e/ou projetos de pesquisa e extensão.

A base legal que regulamenta as ações dessa universidade está nos seguintes documentos:

a) Lei Delegada nº 66 de 01 de junho de 1983 - ato de criação;

b) Decreto Presidencial no 92.937 de 17 de julho de 1986 – ato de autorização de funcionamento;

c) Portaria do Ministério de Educação e do Desporto no 909 de 31 de julho de 1995 – ato de credenciamento;

d) Lei Estadual no 7.176 de 10 de setembro de 1997 – ato de reorganização das Universidades Estaduais da Bahia;

e) Decreto do Governo do Estado da Bahia no 9.751 de 03 de janeiro de 2006 – Ato de recredenciamento.

A multicampia possibilita a UNEB atuar em regiões com baixos indicadores sociais com a implantação de novos cursos e campi universitários promovendo a interiorização do ensino superior.

Na sua estrutura de gerenciamento, a UNEB possui uma administração central que fica localizada na capital, atribui certa autonomia administrativa aos seus Departamento por levar em conta as suas especificidades culturais e regionais, especialmente.

Abaixo temos uma figura que representa a localização de 23 campi do tola de 24. O único não representado na figura é o Campus XXIV, localizado em Xique-Xique.

Quadro 1 - Estrutura departamental da UNEB por área de conhecimento e localização

CAMPUS	LOCALIZAÇÃO	DEPARTAMENTO	ÁREA DE CONHECIMENTO
I	SALVADOR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
		CIÊNCIAS DA VIDA	CIÊNCIAS DA VIDA
		CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
		EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO
II	ALAGOINHAS	EDUCAÇÃO	CIÊNCIAS DA VIDA, LETRAS E EDUCAÇÃO
		CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
III	JUAZEIRO	TECNOLOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS AMBIENTAIS E SOCIAIS
		CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
IV	JACOBINA	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
V	STO. ANTÔNIO DE JESUS	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
VI	CAETITÉ	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
VII	SENHOR DO BONFIM	EDUCAÇÃO	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA, CIÊNCIAS DA VIDA E EDUCAÇÃO
VIII	PAULO AFONSO	EDUCAÇÃO	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA, CIÊNCIAS DA VIDA E EDUCAÇÃO
IX	BARREIRAS	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
X	TEIXEIRA DE FREITAS	EDUCAÇÃO	LETRAS, ARTES E EDUCAÇÃO
XI	SERRINHA	EDUCAÇÃO	LETRAS, ARTES E EDUCAÇÃO
XII	GUANAMBI	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO
XIII	ITABERABA	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO
XIV	CONCEIÇÃO DO COITÉ	EDUCAÇÃO	LETRAS, ARTES E EDUCAÇÃO
XV	VALENÇA	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO
XVI	IRECÊ	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS HUMANAS, EXATAS E AMBIENTAIS
XVII	BOM JESUS DA LAPA	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS HUMANAS, EXATAS E AMBIENTAIS
XVIII	EUNÁPOLIS	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	C. HUMANAS, EXATAS, LETRAS E AMBIENTAIS
XIX	CAMAÇARI	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
XX	BRUMADO	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	C. HUMANAS, EXATAS, LETRAS E ARTES
XXI	IPIAÚ	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS HUMANAS, EXATAS, LETRAS E ARTES
XXII	EUCLIDES DA CUNHA	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	C. HUMANAS, EXATAS, LETRAS E ARTES
XXIII	SEABRA	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	C. HUMANAS, EXATAS, LETRAS E ARTES

Quanto a sua missão, a UNEB preconiza a produção, socialização e aplicação do conhecimento nas mais diversas áreas do saber, em dimensões estratégicas, com vistas à formação do cidadão e ao desenvolvimento daspotencialidades políticas, econômicas e sociais da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, da justiça social e da pluralidade etnocultural.

Para tanto, a instituição se vale da tríade ensino, pesquisa e extensão articuladas, a fim a produção do conhecimento, dessa forma, a UNEB contribui para o desenvolvimento do Estado da Bahia, do Nordeste e do País, promovendo a formação de profissionais

qualificados, a produção e disseminação do saber, em busca de uma sociedade fundamentada na equidade social.

A oferta de Cursos de graduação, pós-graduação e atividades de pesquisa e extensão, materializam esta missão, tornando-a uma Universidade contextualizada e socialmente comprometida com a comunidade onde está inserida.

Além dessas informações, o capítulo também apresenta quadros e tabelas que retratam a instituição assim como a estrutura que possibilita o oferecimento de cursos, com a qualidade que a sociedade exige.

O segundo capítulo tem o objetivo de apresentar o Departamento, no caso o Departamento de Educação – DEDC.

Neste capítulo encontramos dados geográficos, políticos, históricos e culturais do DEDC – *Campus* XIII, os quais já foram apresentados resumidamente na parte metodológica deste trabalho. Trata também o referido capítulo das instalações físicas, do perfil do corpo técnico administrativo que atua na instituição, recursos didáticos e tecnológicos, da biblioteca setorial, dos docentes do Departamento, assim com sobre a avaliação institucional.

Valendo-se de quadro e tabelas, mais uma vez, o projeto em análise revela os aspectos acima descritos. Vale destacar um dado importante, ao nosso ver, que está centrado discriminação do corpo docente. No quadro Docentes do Departamento encontramos informações sobre:

a) Componente que leciona;

b)Qualificação (Graduação/Pós-graduação);

c) Regime de trabalho;

d)Forma de ingresso.

Na tabela – Demonstrativo do total de docentes por titulação, constatamos que 26,3% é formado por especialistas, 63,2% por mestre e 10,5% de doutores.

A seguir analisaremos os dados sobre o curso de Pedagogia, o que conforma o terceiro e último capítulo. Este capítulo é iniciado tratando da relevância social do curso. Para tanto recorre as altas taxas de analfabetismo no Brasil, na Bahia e em Itaberaba. O município de Itaberaba apresenta taxas maiores que a média baiana e a média nacional, apresentam 24,78; 23,15 e 13,63, respectivamente. Para ilustrar a situação de Itaberaba em relação ao analfabetismo recorre a tabela 21, apresentada a seguir.

Tabela 21- Dados sobre o Analfabetismo – Itaberaba

Idade	1991	2000
7 a 14 anos	34,330	17,020
10 a 14 anos	23,120	8,730
15 a 17 anos	17,400	6,200
acima de 15 anos	34,920	24,780
18 a 24 anos	18,420	10,060
acima de 25 anos	42,460	28,770

Fonte: INEP/MEC / IBGE: Censo 2000

Além disso, o perfil educacional do município, ponto para justificar a oferta do curso em discussão, nos níveis de ensino referentes à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e suas dependências administrativas. Como veremos adiante.

Tabela 22 - Demonstrativo da situação educacional por nível de ensino e dependência administrativa de Itaberaba – BA, ano 2009.

REDE	Nº DE ALUNOS			Nº DE DOCENTES			Nº DE ESCOLAS		
	EDUC. PRÉ-ESCOLAR	ENS. FUNDA MENTAL	ENS. MÉDIO	EDUC. PRÉ-ESCOLAR	ENS. FUNDA MENTAL	ENS. MÉDIO	EDUC. PRÉ-ESCOLAR	ENS. FUNDA MENTAL	ENS. MÉDIO
Municipal	1818	7852	0	73	322	0	26	70	0
Estadual	0	2159	2068	0	90	74	0	5	2
Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privada	517	1108	144	38	78	28	10	9	3
Total	**2335**	**11119**	**2212**	**111**	**490**	**102**	**36**	**84**	**5**

Fonte: IBGE 2009

Ao tratar dos atos de autorização e contextualização dos currículos, o documento traz uma linha do tempo, demarcando a sua base legal. Nesse contexto, destacamos:

a) Em 1991 o curso de pedagogia oferecia a Habilitação em Magistério das Matérias pedagógicas do 2º Grau, reconhecido pelo Decreto Estadual 7.407/98;

b) Em 1998, a habilitação anterior foi substituída por Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com reconhecimento pelo Decreto Estadual nº 10.183/2006.

c) Já em 2004 esta habilitação deixa de ser ofertada nos seus processos seletivos, sendo gradativamente extinto. Ainda neste mesmo ano, passa a ser oferecido o curso de Pedagogia – Docência e Gestão de Processos Educativos, autorizado pelo Conselho Universitário da UNEB (CONSU) pela Resolução 273/2004. Esta substituição decorre do processo de redimensionamento curricular dos cursos da

UNEB, buscando adequá-los às diretrizes para os cursos de formação de professores, de 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

d) O currículo oferecido em 2004, 2005, 20006 e 2007, sofreria alterações aprovadas pela Resolução nº 864/2007. Neste mesmo ano, o curso foi novamente ajustado em decorrência das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, pela Resolução nº 1 de 15/05/2006.

e) Através da Resolução nº 1.069/2009 define uma nova estrutura curricular e nova denominação, passando a se chamar já em 2008 de Pedagogia – Licenciatura, sendo ofertado regularmente a partir do primeiro semestre de 2008.

Tais informação são estruturadas no quadro a seguir.

Quadro 6 - Demonstrativo das alterações curriculares do curso de pedagogia a partir do ano de 2004

Curso/Currículo	Ano de implantação	Documento de autorização	Carga horária total	Alunos ingressantes que dele fazem parte	Observação
Pedagogia: Gestão e Docência dos Processos Educativos/ (Currículo de Implantação)	2004.1	Resolução nº 273/04 CONSU	3.185 horas	2004, 2005, 2006 e 2007	Não necessita de reconhecimento, considerando que foi transformado no Currículo com alterações pela Resolução 864/2007 CONSEPE
Pedagogia: Gestão e Docência dos Processos Educativos / (Currículo com alterações procedidas no Projeto de Implantação)	2008	Resolução 864/2007 CONSEPE	3.185 horas	2004, 2005, 2006 e 2007	Necessita de reconhecimento, pois dele são egressos os alunos de 2004, 2005, 2006 e 2007.
Pedagogia	2008	Resolução nº 1.069/2009 CONSEPE	3.470 horas	Turmas com ano de ingresso a partir de 2008	Com oferta regular em processos seletivos até o presente momento. Necessita de reconhecimento.

Vale destacar aqui que esse curso de pedagogia é oferecido, na atualidade, por 10 campi. Estão entre eles, os Campi VII (Senhor do Bonfim), VIII (Paulo Afonso), IX (Barreiras), X (Teixeira de Freitas), XI (Serrinha), XII (Guanambi), XIII (Itaberaba), XV (Valença), XVI (Irecê) e XVII (Bom Jesus da Lapa).

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o currículo do cursos obedece a seguinte legislação:

a) Proposta para elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.
b) Parecer CNE Nº. 776/97 – 03/12/97
c) Resolução CNE/CP nº 1/2002
d) Resolução CNE/CP nº 2/2002
e) Resolução CNE/CP Nº 1/2006

Ao tratar das condições objetivas da oferta do curso o documento define:

> O curso de Pedagogia é oferecido anualmente em Processo Seletivo/Vestibular e pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) gerenciado pelo MEC, e adota o regime escolar de matrícula semestral por componente curricular, com aulas presenciais de segunda-feira a sábado, seguindo o calendário acadêmicodeterminado pela Universidade do Estado da Bahia. O tempo de integralizaçãocurricular é de no mínimo 08 semestres e no máximo 14 semestres. (UNEB, 2011, p. 117).

Com relação à administração acadêmica do curso, o Colegiado se apresenta como ferramenta chave. Ele é responsável pela coordenação por sua coordenação didático-pedagógica. Esse colegiado é composto por docentes do Departamento que ministram componentes curriculares no Curso, além de representantes discentes em número de 1/5 do total de integrantes. O seu Coordenador é eleito para um mandato de dois anos e desenvolve as atividades que lhe competem conforme o Art. 69, incisos I a XIII do Regimento Geral da UNEB, além de responder por demais demandas e atribuições legais.

O documento em estudo aponta ainda as concepções e os objetivos do curso. A missão apontada é contribuir para a excelência na formação técnica, política e humana dos pedagogos, com sólida orientação ética, rigorosa base epistemológica, postura reflexiva e capacidade de transposição didática. A pretensão é formar um profissional que possa contribuir para a melhoria das condições da educação com projeto de transformação social, uma formação que possibilite aprofundar conhecimentos no campo da educação, formando mediadores que atuem significativamente entre as teorias educacionais e a formulação de políticas públicas próprias da área, que possam atuar, por fim, em espaços formais e não-formais onde ocorram processos educativos, desenvolvendo habilidades de investigador. O curso em questão pretende, também, possibilitar ao estudante conhecer o modo globalizante do trabalho pedagógico, dando a devida atenção aos aspectos sociais, econômicos, políticos e antropológicos do fenômeno educativo.

No que diz respeito ao perfil do egresso, vale destacar:

> O Curso forma o pedagogo, profissional preparado para o exercício da docência e para a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, na produção e difusão do conhecimento no campo educacional. Esta formação constitui-se a partir da fundamentação científico-técnica e cultural-humana aliada ao contato empírico com o cotidiano escolar, de forma crítica, enfatizando a complexidade, incerteza, provisoriedade, singularidade e diversidade dos fenômenos educativos. (UNEB, 2011, p. 130).

O curso deve preparar o egresso para:

a) Exercer a docência nas matérias pedagógicas dos cursos de formação de professores, na educação de jovens e adultos, na educação infantil, e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

b) Elaborar, desenvolver, acompanhar, coordenar e avaliar projetos pedagógicos em instituições públicas e privadas de educação escolar e não escolar;

c) Conceber o processo de gestão educacional como uma práxis pedagógica administrativa, atuando: na coordenação e supervisão de projetos pedagógicos em instituições educativas; gerenciamento de recursos financeiros de projetos educacionais; coordenador pedagógico em unidades escolares de ensino; na gestão e administração escolar; na administração de recursos humanos em unidades de ensino, empresas e entidades; na elaboração, coordenação e gestão de projetos pedagógicos voltados para a formação de pessoal nas empresas, ONGs, entidades representativas e de classe como associações, sindicatos e órgãos públicos;

d) Atuar com pessoas portadoras de necessidades especiais em diferentes níveis da organização escolar, em programas de reabilitação e inclusão em espaços formais e não-formais, de modo a assegurar os direitos de cidadania;

e) Elaborar, executar e coordenar projetos educativos para/com jovens e adultos, com processo de escolarização defasado;

f) Atuar na área da Comunicação e Tecnologias Educativas desenvolvendo metodologias e materiais pedagógicos adequados, bem como na formação docente para utilização destes materiais;

g) Atuar na orientação e organização de políticas públicas para diversas áreas da educação;

h) Atuar em projetos educacionais na área da diversidade cultural, trabalhando com grupos e comunidades quilombolas, indígenas, ciganos, assentados, etc, no resgate, defesa e

propagação das diversas culturas, na formação de professores para atuarem com estas comunidades e com a diversidade cultural;

i) Atuar em assessoria pedagógica e consultoria de educação em diferentes espaços onde ocorram processos educativos.

Quanto às habilidades e competências, o curso deve abranger:

a) Compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;

b) Compreensão do processo de construção do conhecimento no individuo inserido em seu contexto social e cultural;

c) Compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestadas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;

d) Compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea;

e) Capacidade para atuar com necessidades educativas especiais no processo de inclusão educacional;

f) Possibilidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização;

g) Capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

h) Capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;

i) Capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;

j) Capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;

k) Compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;

l) Articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;

m) Elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso;

n) Capacidade de exercer a docência: nas matérias pedagógicas dos cursos de formação de professores; na educação de jovens e adultos; na educação infantil; nas series iniciais do ensino fundamental;

o) Capacidade de gerir recursos financeiros ligados a projetos educativos e ao funcionamento de instituições educacionais;

p) Capacidade de administrar os recursos humanos nos projetos educacionais;

q) Coordenar projetos pedagógicos voltados para a formação de pessoal nos diferentes espaços não-formais como (orfanatos, fábricas, hospitais e asilos).

Ao apresentar a organização curricular o projeto indica que ela foi construída a partir de Núcleos de Formação e de Eixos. Os núcleos de formação estão subdivididos em: Núcleo de Formação Básica e Núcleo de Formação Complementar Diversificada. O primeiro compreende os saberes essenciais para a formação do pedagogo e o último, os saberes complementares para esta formação. Os Eixos são uma forma de buscara a articulação entre as diversas área do conhecimento, levando em consideração os princípios de flexibilização, diversificação, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Tal articulação busca envolver os saberes essenciais da formação de pedagogos, além de ampliar a compreensão dessa formação. Veja como os eixos foram descritos no projeto em análise.

> Os eixos devem ser compreendidos como um espaço de diálogo intenso e sistematizado entre o coletivo de docentes dos componentes curriculares ofertados no período acadêmico correspondente. Embora seu ponto de convergência seja do 1º ao 4º períodos o componente Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), do 5º ao 7º períodos Pesquisa e Estágio (PE) e, no 8º período Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os eixos apontam para a imperativa necessidade de uma prática pedagógica cooperativa e transversal. As ementas para estes eixos foram pensadas de forma aberta, podendo os temas tratados serem repensados a cada novo período acadêmico de modo a contemplar o desejo de enfatizar questões atuais e pertinentes, conforme indicam os princípios da autonomia e contextualização que norteiam esse projeto. (UNEB, 2011, p. 134).

O currículo implantado desde 2008 apresenta a mesma estrutura daquele implantado em 2004. Vale lembrar, entretanto, que algumas alterações foram realizadas. O Núcleo de Formação Básica, que aborda os saberes essenciais para a formação do pedagogo, passou a privilegiar os eixos Educação e Abordagens Sócio-Culturais, Educação e Abordagens Político-Pedagógicas, Educação e Abordagens Pedagógicas Contemporâneas, a Pesquisa e a Prática como Elementos Constitutivos da Formação de Pedagogos.

Segundo o Projeto de reconhecimento, ainda:

No eixo da Educação e Abordagens Sócio-Culturais, são abordados temas de caráter sociológico, artístico e cultural, com privilégio para as manifestações de tradição regionalista em sua diversidade de tipologias e linguagens. Inclui ainda, temas de pertinência e relevância social para a comunidade local e suas interfaces com o fenômeno educacional em sentido mais lato, de modo teóricoprático, interdisciplinar, transversal e contextualizado e significativo.
No eixo da Educação e Abordagens Político-Pedagógicas são abordadas as temáticas emergentes e concernentes ao campo da política em âmbito regional, nacional e mundial e suas interfaces com o fenômeno educacional, de modo teórico-prático, interdisciplinar, transversal, contextualizado e significativo.
Estes eixos estão assim distribuídos:

- No 1º e 2º semestres o eixo Educação e Abordagens Sócio-Culturais
- No 3º e 4º semestres o eixo Educação e Abordagens Político-Pedagógicas

Compondo o Núcleo de Formação Complementar Diversificada, referente aos saberes complementares para a formação do pedagogo estão os eixos da Educação e Abordagens Pedagógicas Contemporâneas e a Pesquisa e a Prática como Elementos Constitutivos da Formação de Pedagogos.
No eixo da Educação e Abordagens Pedagógicas Contemporâneas são discutidas questões que emergem na contemporaneidade, observando as diferentes formas/modos de aprender/ensinar, dos processos de ensinagem aprendizagem, as inovações no campo tecnológico e didático-metodológico, as temáticas urgentes do advento da pós-modernidade, os diferentes sujeitos que historicamente ficaram à margem dos processos/ações educativas formais e ainda os diversos espaços e tempos em que estes acontecem. Tal imperativo se constitui como um desafio para a formação de pedagogo e pedagogas na contemporaneidade.
No eixo da Pesquisa e a Prática como Elementos Constitutivos da Formação de Pedagogos (as) ocorrerá o aprofundamento da pesquisa como atividade responsável pela produção de conhecimento, compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades; compreensão do processo de construção do conhecimento do indivíduo inserido em seu contexto social e cultural; capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais bem como pela intervenção na realidade escolar. Eles estão distribuídos da seguinte forma:

- No 5º e 6º semestres o eixo Educação e Abordagens Pedagógicas Contemporâneas
- No 7º e 8º semestres o eixo A Pesquisa e a Prática como Elementos Constitutivos da Formação de Pedagogos.

Além dos saberes essenciais e complementares, este currículo contempla ainda, os saberes integradores na formação de pedagogos e pedagogas, que são aqui compreendidos como possibilidade de favorecerem a transversalidade, a interdisciplinaridade e a articulação com os TCC. Eles estão contemplados através dos eixos temáticos articuladores já apresentados, constituídos por abordagens afins, a cada dois períodos, durante todo o curso, e também através dos Seminários Interdisciplinares de Pesquisa (SIP) oferecidos do primeiro ao oitavo períodos, perfazendo uma carga horária de 180 horas.

> Esta organização curricular traduz a compreensão de currículo como espaço orgânico, em permanente movimento, onde o instituído e o instituinte sejam, ao mesmo tempo, o foco do processo formativo em construção teórico-prática. (UNEB, 2011, p.137-138).

A tabela 24 representa muito bem a estrutura acima descrita.

Tabela 24 - Resumo da carga horária do curso de Pedagogia - implantado a partir de 2008

NÚCLEOS	EIXOS	SEMESTRE								TOTAL
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
		CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH
FORMAÇÃO BÁSICA	EDUCAÇÃO E ABORDAGENS SÓCIO-CULTURAIS	375	375	-	-	-	-	-	-	750
	EDUCAÇÃO E ABORDAGENS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS	-	-	375	390	-	-	-	-	765
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DIVERSIFICADA	EDUCAÇÃO E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS	-	-	-	-	450	510	-	-	960
	A PESQUISA E A PRÁTICA COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS	-	-	-	-	-	-	510	285	795
ATIVIDADES ACADÊMICO - CIENTÍFICO - CULTURAIS (AACC)					200					200
TOTAL GERAL		375	375	375	390	450	510	510	285	3.470

Fonte: Departamento de Educação – Campus XIII – Itaberaba

Ainda sobre a organização curricular do curso, pode-se afirmar que os conhecimentos integrantes de cada núcleo/eixo são trabalhados através de componentes curriculares organizados semestralmente, buscando a interdisciplinaridade, desenvolvendo-os em articulação com a dimensão prática da formação do pedagogo. Esses componentes são trabalhados em diferentes modalidades, como: Disciplinas, Seminários Interdisciplinares de Pesquisas, Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade (TEC), Educação a Distância (EaD), Trabalho de Conclusão de Curso, Estágio, Monitorias de Ensino e Extensão, Mini-Cursos, Grupos de Pesquisa, Grupos de Estudos, Trabalhos de Campo, dentre outras como o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e as Atividades Acadêmico-Científico- Culturais.

Realizamos um destaque aos Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade (TEC) por compreender que alguns temas atuais são abordados nessa modalidade. Ao descrever os TEC's o projeto revela:

> Os Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade foram pensados a partir do desejo e também da eminente necessidade de consolidar os princípios da flexibilização, contextualização, interdisciplinaridade, transversalidade e da aprendizagem significativa, fortalecendo a autonomia do Departamento / Colegiado na medida em que representam o atendimento de demandas e especificidades regionais, bem como, aspirações e expectativas dos sujeitos e realidades que os compõem. Eles comportam um amplo conjunto de saberes relevantes para a formação plural do profissional de Pedagogia, aprofundando ou diversificando estes saberes.
> Os TEC representam o esforço da busca por um currículo mais aberto e compreensivo e sua formulação se dá no campo do diálogo entre o real e o ideal no Curso de pedagogia, em face das múltiplas ambigüidades que ainda conserva, não obstante seu freqüente repensar expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais. (UNEB, 2011, p. 141).

Um outro destaque realizado está nas Atividades Acadêmico- Científico- Culturais (AACC) por considerar tempo de formação conduzido pelo próprio estudante. Essas atividades constituem-se na oportunidade de complementação e diversificação da formação dos estudantes para além da sala de aula, possibilitando um envolvimento maior com as questões mais amplas da sociedade. Podem ser consideradas práticas e estudos na área de educação e áreas afins realizados ao longo do curso, como: monitorias, cursos livres, pesquisa e extensão, oficinas, seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, planejamento e desenvolvimento de projetos de alcance social, relatórios de pesquisa, etc. Podem ser realizadas no âmbito da instituição ou fora dele, seja no meio acadêmico, profissional ou social. Elas devem integralizar uma carga horária de 200 horas,.estabelecidas por Resolução CONSEPE nº 1.150/2010.

Abaixo apresentamos a matriz curricular do Curso de Pedagogia.

3.9.8. Matriz Curricular com ajustes (vigência a partir de 2008)

Tempo Mínimo: 08 semestres
Tempo Máximo: 14 semestres

Carga Horária Total: 3.470

Componente Curricular	Sem.	Núcleo	Carga horária total
Eixo Temático Articulador - Educação e Abordagens Sócio-Culturais			
Sociologia e Educação	1º	Formação Básica	60
Antropologia e Educação	1º	Formação Básica	60
Filosofia e Educação	1º	Formação Básica	60
Psicologia e Educação	1º	Formação Básica	60
História da Educação	1º	Formação Básica	60
Pesquisa e Prática Pedagógica - PPP I	1º	Formação Básica	60
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa	1º	Formação Básica	15
Carga horária total do semestre			375
Eixo Temático Articulador - Educação e Abordagens Sócio-Culturais			
Epistemologia da Educação	2º	Formação Básica	60
Sociologia da Educação	2º	Formação Básica	60
História da Educação Brasileira	2º	Formação Básica	60
Psicologia da Educação	2º	Formação Básica	60
Arte e Educação	2º	Formação Básica	60
Pesquisa e Prática Pedagógica - PPP II	2º	Formação Básica	60
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa	2º	Formação Básica	15
Carga horária total do semestre			375
Eixo Temático Articulador - Educação e Abordagens Político – Pedagógicas			
Didática	3º	Formação Básica	60
Educação de Jovens e Adultos	3º	Formação Básica	60
Historia e Cultura Afro - Brasileira e Indígena	3º	Formação Básica	60
Políticas Educacionais	3º	Formação Básica	60
Educação do Campo	3º	Formação Básica	60
Pesquisa e Prática Pedagógica - PPP III	3º	Formação Básica	60
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa	3º	Formação Básica	15
Carga horária total do semestre			375

Componente curricular	Sem.	Núcleo	Carga horária total
Eixo Temático Articulador - Educação e Abordagens Político - Pedagógicas			
Currículo	4º	Formação Básica	60
Avaliação em Educação	4º	Formação Básica	60
Gestão Educacional	4º	Formação Básica	60
Educação Inclusiva	4º	Formação Básica	45
Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade - TEC	4º	Formação Básica	90
Pesquisa e Prática Pedagógica - PPP IV	4º	Formação Básica	60
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa	4º	Formação Básica	15
Carga horária total do semestre			390
Eixo Temático Articulador - Educação e Abordagens Pedagógicas Contemporâneas			
Educação Ambiental	5º	Formação Complementar Diversificada	60
Educação, Ludicidade e Corporeidade	5º	Formação Complementar Diversificada	60
Tecnologia da Informação e da Comunicação	5º	Formação Complementar Diversificada	60
Educação Especial com Ênfase em Libras	5º	Formação Complementar Diversificada	45
Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade – TEC	5º	Formação Complementar Diversificada	90
Pesquisa e Estágio - PE - I: Estágio em Espaços não Formais	5º	Formação Complementar Diversificada	105
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa	5º	Formação Complementar Diversificada	30
Carga horária total do semestre			450
Eixo Temático Articulador - Educação e Abordagens Pedagógicas Contemporâneas			
Infância e Educação Infantil	6º	Formação Complementar Diversificada	60
Processos de Alfabetização	6º	Formação Complementar Diversificada	60
Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa	6º	Formação Complementar Diversificada	60
Literatura Infanto-Juvenil	6º	Formação Complementar Diversificada	60
Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade – TEC	6º	Formação Complementar Diversificada	90

Componente Curricular	Sem.	Núcleo	Carga horária total
Pesquisa e Estágio - PE - II: Estágio em Educação Infantil	6º	Formação Complementar Diversificada	150
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa	6º	Formação Complementar Diversificada	30
Carga horária total de semestre			510
Eixo Temático Articulador - A pesquisa e a prática como elementos constitutivos da formação de Pedagogos (as)			
Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino das Ciências	7º	Formação Complementar Diversificada	60
Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Geografia	7º	Formação Complementar Diversificada	60
Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da História	7º	Formação Complementar Diversificada	60
Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática	7º	Formação Complementar Diversificada	60
Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade - TEC	7º	Formação Complementar Diversificada	90
Pesquisa e Estágio - PE - III: Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	7º	Formação Complementar Diversificada	150
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa	7º	Formação Complementar Diversificada	30
Carga horária total do semestre			510
Eixo Temático Articulador - A pesquisa e a prática como elementos constitutivos da formação de Pedagogos (as)			
Trabalho e Educação	8º	Formação Complementar Diversificada	45
Coordenação Pedagógica	8º	Formação Complementar Diversificada	45
Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade – TEC	8º	Formação Complementar Diversificada	90
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	8º	Formação Complementar Diversificada	75
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa	8º	Formação Complementar Diversificada	30
Carga horária total do semestre			285

Além dos conteúdos propostos para os componentes acima apresentados, são acrescidas as 200 horas de AACC.

No que concerne ao ementário, como tem sido feito ao longo do texto, reproduziremos aqueles componentes curriculares que tenham relação com os estudos de gênero e/ou aqueles que tenham sido comentados nas entrevistas.

COMPONENTE CURRICULAR	NÚCLEO	CARGA HORÁRIA
ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO BÁSICA	60

EMENTA

Discute a Antropologia como o estudo da cultura, das relações dos grupos humanos (intra e extra-grupos) e da apropriação do espaço pelos homens. A antropologia estabelecendo a relação entre cultura, gênero, desenvolvimento global / regional e educação. Cultura, representação e subjetividade. Educação e dinâmica cultural.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

A educação como tema de estudo da antropologia – O campo de estudo da antropologia; A relação da antropologia com a educação; O conceito antropológico de cultura.

A emergência da antropologia como ciência do social – História da antropologia e suas diferentes abordagens sobre a diferença; Etnografia: o método da antropologia investigando em educação. Educação: diferença e igualdade – Globalização, gênero, sexualidade e questões étnico-raciais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 30 ed. Rio de Janeiro: Record, 1995. lxxix, 569 p.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 15 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. 116 p.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia.** 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 205 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 179 p.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, c1995. 433 p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil.** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

GUSMÃO, Neusa. "**Antropologia e educação:** Origens de um dialogo" In. Cadernos Cedes, ano XVIII, nº 43. 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LOPES DA SILVA, Aracy. **Antropologia, História e Educação.** São Paulo: Global/MARI/FAPESP, 2001.

_____. et al. **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

MARTINS, Clerton (Org.) **Antropologia das coisas do povo.** São Paulo: Roca, 2004.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo.** 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (coleção primeiros passos).

COMPONENTE CURRICULAR	NÚCLEO	CARGA HORÁRIA
LITERATURA INFANTO-JUVENIL	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DIVERSIFICADA	60

EMENTA

Discute a Literatura Infanto-Juvenil, conceitos, evolução, principais autores e obras. Estudo crítico da literatura Infanto-Juvenil nas escolas. Discussões sobre gênero, etnia, religiosidade e sexualidade nas produções literárias. Estudo comparativo de textos científicos e literários, finalidade, linguagem e estilo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Conceito histórico de literatura infantil e suas relações com a literatura, a escola e a sociedade. Discussão conceitual e histórica de literatura infantil; Origens dos textos infantis – dos textos clássicos aos textos contemporâneos – panorama. A literatura ensinada – a leitura literária no contexto escolar e o "status" na literatura infanto-juvenil. A função social da leitura/sociedade desigual e a formação do leitor.

A narrativa infanto-juvenil, os personagens, imagens e representações.

Como os livros infantis desenham nossas personagens, Fanny Abramovich e Heloisa P Lima. A imagem dos personagens na literatura infanto-juvenil: Lobato e escritores contemporâneos

"A literatura também informa: relações familiares, separação, crescimento pessoal, a morte, as diferentes formas de poder", Fanny Abramovich. "Se maravilhando com os contos de fadas". Fanny Abramovich.

A magicidade das historias infantis: implicações na selação de textos.

"A arte de ouvir histórias, para depois contá-las", Jonas Ribeiro. "Contar histórias: uma arte sem idade", Betty Coelho. "O livro literário infantil e juvenil e a faixa etária do leitor", Nelly N. Coelho, Betty Coelho e Vera T. Aguiar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991. 174 p.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. 279 p.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10 ed. Campinas/SP: Pontes, 2004. 102 p.

SANDRONI, Laura C; MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro**: guia prático de estímulo à leitura. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986 144 p.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1990. 68 p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. **Racismo e anti-racismo na literatura infanto-juvenil.** Recife produção editorial, 2001.

AMARILHA, Fanny. **Literatura Infantil.** Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1981.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura:** a formação do leitor - alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CADERMATO, Ligia. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

COELHO, Nelly N. **Panorama Histórico da literatura infanto-juvenil.** São Paulo: Ática, 1991.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Telarolli. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura:** teoria & prática. 10ª Ed. Campinas: Mercado das Letras, 1989.

_____; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade.** Campinas: Mercado das Letras, 1999.

RESENDE, Vânia Maria. **Literatura infantil e juvenil:** vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 1993.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos dourados:** a arte de ouvir histórias (... para depois contá-las). São Paulo: Ave Maria, 1999.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso:** a leitura e o leitor. Quem é o professor do terceiro milênio – AVANTE – 1º Seminário Internacional. Salvador – Bahia – 1996.

ZILBERMAN, Regina (Org). **Leitura e em crise na escola:** as alternativas do professor. 11 ed. Porto Alegre – RS, Mercado Aberto, 1993.

COMPONENTE CURRICULAR	NÚCLEO	CARGA HORÁRIA
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DA HISTÓRIA	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DIVERSIFICADA	60

EMENTA

Estudo reflexivo e crítico do ensino da História na educação básica: concepções, objetivos, conteúdos, situações didáticas e avaliação. Pressupostos teórico-metodológicos voltados para o Ensino de História na Educação Básica. Temas emergentes e tendências da História na contemporaneidade, voltadas para a construção do conhecimento e para a compreensão e intervenção na realidade social, política, econômica e histórica cultural.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Demandas do ensino de História. História nas séries iniciais. Conceitos para aula de História. Estudo de metodologias de ensino aplicáveis ao ensino de História. O currículo e os PCN'S de Historia. Eixos temáticos no ensino de História. Formar o sujeito histórico. O livro didático no ensino de História. Os recursos para aula de História. Revisão dos conteúdos das séries iniciais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. 408p.

FONSECA, Selva. **Caminhos da História Ensinada.** Campinas: Papirus, 1995

_____. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 255 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999 165 p.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008. 216 p.

PINSKY, Jaime. **Nação e ensino de história no Brasil.** In: O ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1988.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANAIS. II seminários: **Perspectivas do ensino de história.** São Paulo: Feusp, 1997.

ANAIS. III seminários: **Perspectivas do ensino de história.** Curitiba, 1998.

ANAIS. Seminários: **Perspectivas do ensino de história.** São Paulo: Feusp, 1988.

BURKE, Peter. **A escrita da história:** novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CABRINI, Conceição. **Ensino de História:** revisão urgente. São Paulo, Brasiliense, 1986

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar.** As Ciências Sociais e a História. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado.** São Paulo: Ática, 1985

CITRON, Suzanne. **Ensinar História Hoje.** A memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

FENELON, Déa R. **"A formação do profissional de história e a realidade do ensino"**. In. Cadernos Cedes (8). São Paulo: Cortez, 1988.

FRANCO, Maria Laura P. B. **O livro didático de história no Brasil:** a versão fabricada. São Paulo: Global, 1982.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRUPIONI, L. D. B. e SILVA, A.Lopes da. A temática indígena na sala de aula: Novos subsídios para professores de 1 e 2 graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

HELFER, Nadir Emma. **A memória do ensino de História.** In: A memória do ensino de história. Santa Cruz do Sul, EDUNISC/ANPUH.

NADDAI, Elza. **O Ensino de História e a 'Pedagogia do Cidadão'**. In: O ensino de História e a criação do fato. São Paulo, Contexto, 2004.

PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1984.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. Memória, História e Historiografia. Dossiê ensino de história. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol.12, n. 25/226, setembro 92/agosto 93.

SILVA, Marcos A. **Ensino de História, Exclusão Social e Cidadania Cultural – Contra o horror pedagógico.** In: A memória do ensino de história. Santa Cruz do Sul, EDUNISC/ANPUH, 2000. p 117.

SHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

Para finalizar a apresentação dos aspectos estruturantes do curso de Pedagogia, tratamos dos TEC's. A sua oferta é distribuída numa extensa relação e depende do interesse e da autonomia do Departamento.

Na relação de temas aprovados temos:

- Pedagogia e Educação
- Meio Ambiente

- Movimentos Sociais
- Questões de Gênero
- Políticas Públicas
- Legislação e Educação
- Ações Afirmativas
- Ética
- Cidadania
- Cultura de Paz
- Relações Interpessoais
- Educação Holística
- Educação para as Relações Étnico-Raciais
- Música
- Teatro
- Dança
- Artes Plásticas
- História Social da Infância e da Juventude
- Fundamentos Teórico-Metodológicos do Jogo
- Residência pedagógica
- Educação Física
- Práticas Desportivas
- Projetos Educacionais
- Pedagogia Organizacional
- Educação para a Terceira Idade
- Gerontologia
- Política
- Lingüística
- Educação, Mídia e Comunicação
- Processos Formais e Não Formais
- Avaliação
- Administração de Recursos Financeiros em Educação
- Ludopedagogia
- Assistência a Crianças e Adolescentes em Situação de Risco Social

- Abordagem Auto-Biográfica
- Cultura Regional
- Pedagogia da Terra
- Psicopedagogia
- Educação Popular
- Multiculturalismo
- Sexualidade e orientação sexual
- Atendimento a Portadores de Necessidades Especiais
- Educação à Distância
- Inclusão
- Psicologia da Aprendizagem
- Diversidade Cultural
- Laboratório de Comunicação
- Formação de Professores e professoras
- Gestão de Pessoas
- Gestão escolar
- Cultura, Brinquedo e Brincadeiras
- Sociologia da Infância
- Fundamentos do Ensino Fundamental
- Currículo
- Educação Indígena
- Pedagogia Hospitalar
- Bioética
- Pedagogia de Projetos
- Projeto Político Pedagógico
- Gestão do Conhecimento
- Educação Emocional
- Pedagogia Empresarial
- Informática Aplicada à Educação
- Ensino de Matemática
- Ensino de geografia
- Ensino de História

- Ensino da Língua Portuguesa
- Ensino de Ciências
- Ensino Religioso
- Ensino de Línguas Estrangeiras
- Ensino das Artes
- Bioética
- Leitura, oralidade e escrita
- Literatura
- Estatística Aplicada a Educação
- Subjetividade e Educação
- Filosofia com crianças
- Estética
- Gestão de Processos Educativos
- Direito Educacional
- Educação Quilombola
- Psicomotricidade
- Desenvolvimento sustentável
- Ecoturismo
- Educação Prisional
- Corpo e Movimento
- Princípios, Métodos, Técnicas e Recursos para o ensino da pessoa com necessidades especiais: sensoriais, motoras, mentais e afins.
- Cultura Organizacional
- Educação e Saúde
- Nutrição

Após essa apresentação e caracterização do curso de Pedagogia ofertado DEDC – Campus XIII da UNEB, passaremos a reflexão sobre como as demandas de gênero são tratadas nessa organização curricular.

9.3 DEMANDAS DE GÊNERO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO DEDC – *CAMPUS* XIII- UNEB

O estudo da estrutura apresentada do curso, ao se reportar às demandas de gênero apresenta algumas observações:

Apenas um componente curricular no Núcleo de Formação Básica faz menção ao tratamento das relações de gênero, o componente Antropologia e Educação, de 60h. Observa-se, entretanto, que este componente além de discutir gênero, deve discutir a relação entre cultura, gênero, desenvolvimento global/regional e educação. Abaixo temos a ementa deste componente.

> Discute a Antropologia como o estudo da cultura, das relações dos grupos humanos (intra e extra-grupos) e da apropriação do espaço pelos homens. A antropologia estabelecendo a relação entre cultura, gênero, desenvolvimento global / regional e educação. Cultura, representação e subjetividade. Educação e dinâmica cultural. (UNEB, 2011, p. 269).

Um outro componente aparece no Núcleo Formação Complementar Diversificada. Trata-se de Literatura Infanto-juvenil, um componente, também, de 60 horas. Apesar de se reportar a gênero na ementa, como pode ser confirmado abaixo, não existe na bibliografia básica ou complementar nenhum título relacionado a gênero. Uma ressalva a se comentar está na ausência das falas dos entrevistados em referência ao componente, ao questionar as experiências de discussão sobre gênero.

> Discute a Literatura Infanto-Juvenil, conceitos, evolução, principais autores e obras. Estudo crítico da literatura Infanto-Juvenil nas escolas. Discussões sobre gênero, etnia, religiosidade e sexualidade nas produções literárias. Estudo comparativo de textos científicos e literários, finalidade, linguagem e estilo. (UNEB, 2011, p. 321).

No que se refere ao componente Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História, o mesmo não faz menção direta à temática gênero, como se pode verificar na sua ementa abaixo descrita. Ainda assim, os entrevistados apontaram a existência de discussões nas aulas desse componente.

> Estudo reflexivo e crítico do ensino da História na educação básica: concepções, objetivos, conteúdos, situações didáticas e avaliação. Pressupostos teórico-metodológicos voltados para o Ensino de História na Educação Básica. Temas emergentes e tendências da História na

> contemporaneidade, voltadas para a construção do conhecimento e para a compreensão e intervenção na realidade social, política, econômica e histórica cultural. (UNEB, 2011, p. 327).

Um componente citado nas entrevistas que não consta no ementário por se tratar de um TEC foi Movimentos Sociais e Educação. Os entrevistados acusaram trabalhos do componente envolvendo gênero, associando o nome do docente à discussão.

A relação dos TEC's é muito grande. Entre tantos, encontramos um que nos chama a atenção, falamos de Questões de Gênero. Ao buscar noutros espaços da UNEB encontramos a sua ementa.

CURSO: Licenciatura Plena em Pedagogia Docência e Gestão de Processos Educativos		
Código	**Disciplina**	**Carga Horária**
	Questões de Gêneros	60 h
Ementa		
Propõe-se a discutir o conceito de gênero e a produção das diferenças e das desigualdades sexuais em suas articulações com outros "marcadores sociais", como raça, etnia, classe social na perspectiva teórica pós-estruturalista para que os homens e as mulheres estejam atentos às relações de poder que se inscrevem nas várias dinâmicas sociais em que tomam parte. Como também discutir a visão geral das questões de gênero e as suas tendências demográficas, saúde reprodutiva, saúde em geral, a violência e as relações privadas, educação, trabalho, pobreza, ajuste estrutural e proteção social, órgãos governamentais e organizações não governamentais dedicadas ao gênero e as políticas públicas para as mulheres.		

Nota-se que na atual estrutura curricular do curso de Pedagogia pouco espaço existe para discutir gênero como importante categoria analítica das desigualdades sociais e seus desdobramentos. O silenciamento das desigualdades de gênero é uma forma de aprovação dessa mazela. Encontramos um curso que prevê a inserção do seu egresso no campo de atuação profissional com habilidades e competências voltados à transformação social, mas, o seu currículo , nesse caminho, não tem sinalização.

A formação voltada para o gênero vai depender muito do estudante, no pequeno espaço que ele tem nas Atividades Acadêmicas Científico Cultural, em que ele precisa ter um mínimo de 200 horas, necessárias a integralização curricular.

Nesse sentido, as representações de gênero levantadas neste trabalho pouco podem ser modificadas, dado o pouco espaço reservado a uma discussão, a construção de um conhecimento que possibilitaria certamente uma sociedade mais justa.

10 **NOTAS CONCLUSIVAS**

Neste trabalho empreendemos o esforço de levantar as representações de gênero dos estudantes de Pedagogia, em fase de finalização de curso, do Departamento de Educação – Campus XIII. Além desse objetivo principal, também buscamos analisar os percursos formativos dos estudantes de pedagogia, no que concerne aos estudos de gênero; analisar o Projeto Curricular do Curso de Pedagogia do Campus XIII, observando o espaço dado aos estudos sobre gênero; refletir sobre as contribuições do curso na (re)construção das representações de gênero dos estudantes pesquisados. A seguir descrevemos o itinerário percorrido nesta pesquisa, tomando os capítulos construídos como pontos de referência.

No capítulo introdutório apresentamos como o objeto de estudo foi sendo construído, quais motivações foram tecidas no empreendimento da pesquisa. Vale ressaltar, nesse contexto, que as motivações pessoais aliadas às profissionais nos levou a tomar as representações de gênero como objeto de estudo. Nesse sentido, algumas perguntas iniciais foram levantadas, a fim de guiar o capítulo, são elas: o que é gênero? O que é ciência.

No segundo capítulo tratamos da metodologia. Elegemos, por considerar pertinente ao objeto de estudo, o estudo de caso como caminho viável a nos aproximar e oferecer elementos para nos possibilitar respostas às perguntas a serem respondidas pela pesquisa. Na construção dos dados da pesquisa utilizamos aplicação de questionário, uso de entrevistas e análise documental. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo.

No terceiro capítulo construímos um estado da arte, com a finalidade de levantar estudos sobre como a temática de gênero tem se desenvolvido nos cursos de formação de professores. Nesse processo selecionamos 05 trabalhos que se aproximavam ao nosso objeto de estudo. Destes, eram 03 dissertações e 02 teses, para analisá-los mais detalhadamente, indicando o título, autor, ano, local de depósito, tipo, tudo isso num primeiro quadro. No segundo, além das informações anteriores, registramos os objetivos, caminhos da pesquisa e os resultados obtidos. Dos trabalhos analisados pode-se concluir que utilizam a abordagem qualitativa da pesquisa, variando-se a técnica de produção dos dados, assim como o método de análise empregado. Observou-se, por fim, uma remota preocupação com a formação de professores na perspectiva da equidade de gênero.

O objetivo do capítulo 4 é situar teoricamente a pesquisa, refere-se à construção conceitual em torno do gênero como categoria analítica e sua relação com a educação. Para pensar no gênero como categoria analítica, buscamos os estudos de Joan Scott. Em seu

célebre artigo Gênero: categoria útil para a análise histórica, esta estudiosa reclama enfaticamente que o trabalho com gênero deve ultrapassar a barreira da descrição. Nas relações entre gênero e educação, adotamos os estudos de Guacira Lopes Louro. Entendemos, a partir desse referencial, que só podíamos entender o gênero de maneira relacional, numa perspectiva pós-estruturalista.

No quinto capítulo realizamos a construção do perfil dos sujeitos da pesquisa. Inicialmente trabalhamos com o perfil dos sujeitos que responderam ao questionário e depois com os sujeitos que participaram das entrevistas. No final deste capítulo, apresentamos uma síntese que define o perfil de cada grupo. Nessa direção, construímos, ainda, tabelas e gráficos a fim de caracterizar de forma detalhada o perfil dos sujeitos.

Os sujeitos que responderam ao questionário apresentaram uma representação de gênero com núcleo

Pautado na falta, na ausência de vários fatores, como foco, carga horária, entre outros. Eles reconhecem a importância da discussão para o curso de Pedagogia. Ao serem questionados sobre o que era gênero, a palavra mais representativa foi relação. A partir de figuras, ilustramos essas representações. Por fim, esses sujeitos se dividem ao trazerem as suas representações de gênero. Eles formam três grupos: 1º Grupo – entende que gênero rotula e apreende o sujeito; 2º Grupo – entende gênero como sinônimo de sexo; e o 3º Grupo – compreende gênero como relação.

Quanto ao perfil dos entrevistados, também construímos tabelas e gráficos com marcadores importantes, como: sexo/gênero, cor/raça/etnia, religião, entre outros.

O capítulo 6 trata da relação entre gênero, poder e identidade. Destacamos, neste capítulo, que o trânsito entre ocupações profissionais é concebido de forma assimétrica em se tratando de gênero. Enquanto as mulheres são aprovadas quando realizam atividades tidas exclusivamente como atividades masculinas, o mesmo não ocorre com os homens que passam a realizar atividades que a sociedade, de uma maneira geral, considera feminina.

No capítulo 7 buscamos analisar as contribuições do curso para a (re) construção das representações de gênero dos estudantes. A partir de uma série de questões, chegamos ao resultado de que as representações sobre a importância das discussões de gênero gira em torno de três pontos que se interligam: 1º pertinência do tema; 2º pensar sobre o tema; 3º agir sobre o tema. Os entrevistados indicam componentes que trabalharam com a temática aqui discutida, revelando a forma como foram afetados pelo curso, a partir dessas discussões.

O capítulo 8 foi reservado especificamente às representações de gênero. Mais uma vez, a partir de várias perguntas, buscamos identificar tais representações. Por fim, as

representações levantadas indicam imprecisões terminológicas, apresentando posicionamentos ora essencialistas ora culturalistas, o que revela que estas representações estão em transição.

No 9 e último capítulo analisamos o Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em relação às demandas da formação do pedagogo na perspectiva de gênero. Ao final, notou-se que a estrutura curricular reserva pouco espaço discutir gênero como categoria de análise histórica e social. Notamos, também, que a formação para o gênero vai depender muito da vontade do estudante, no espaço voltado às Atividades Acadêmicas Científico Culturais, em que ele precisa comprovar ao Colegiado de Curso um mínimo de 200 horas.

Para concluir, o presente estudo pode favorecer políticas de formação do professor que efetivamente busque a construção de uma sociedade mais justa, sobretudo ao levar em consideração as representações que os estudantes de pedagogia em fase de finalização de curso exprimem em se tratando de gênero. Podemos, nesse sentido, indicar a reformulação curricular do curso, construindo nichos curriculares com aprendizagens em gênero, criando espaço-tempo bem determinados voltados à discussão e superação das desigualdades de gênero. Percebe-se a necessidade de um olhar mais atento para essas realidades, desfazendo as estratégias de domínio, maquinado muitas vezes na invisibilidade e no ocultamento de determinadas situações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2013:** resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, jul. 2015. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72. Acesso em: 03 mar. 2015a.

_____. Resolução n.1, 15.5.2006. **Diário Oficial da União** , Brasília, seção 1, n. 92, p.11-12, 16 maio 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005**. Brasília, 2005.

_____. Lei n.9.394/96, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n.1.248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

COSTA, Lívia Alessandra Fialho. Família, escola e religião. Que conflitos e negociações? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 35, p. 85- 94, jan./jun. 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença. In: _____. Trajetórias e processos de ensinar e aprender : sujeitos, currículos e culturas. In: ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2008.

DUARTE, Jorge Antonio Menna. (Org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2005. v. 1.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc. [online]**, [s.l.], v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013. Acesso em: 03 mar. 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: Para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FOUCAULT, Michel**. Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber livro editora, 2012.

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

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. ; McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A F. (Orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 1.ed. São Paulo:Vozes, 1997.

_____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade,** [s.l.], v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei. [et al.]. **Currículo e processos formativos** : experiências, saberes e culturas. Salvador : EDUFBA, 2012. (Escritos Formaceanos em Perspectiva).

MACHADO, Roberto. Prefácio. In: FOUCAULT, Michel**. Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, et al. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 5. ed. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Representação Social, Educação e Afetividade: um Triângulo de Amódio. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soraes; MATOS, Maria Olívia. (Orgs.). **Educação, Tecnologias e Representações Sociais**. 1. ed. Salvador: Quarteto, 2007, p. 167-178.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, Gênero e Educação Superior**. 2001.Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SÊGA, Rafael Augustus. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n. 13, p. 128-133, jul. 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Antêntica, 1999.

_____. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

SANTOS. Carlinda Moreira dos. **O perfil dos estudantes de Pedagogia da UNEB:** o que pensam sobre as relações raciais brasileiras e as determinações da Lei 10.639/03. 2008. Monografia (Bacharel em Educação) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Itaberaba, BA, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNEB – DEDC – PPGEduc

QUESTIONÁRIO (MODELO)

1.Identificação

Nome: _____

Naturalidade:_____**Sexo**_____

Estado Civil: _____**Idade**:_____

Religião:_____ **Cor/raça/Etnia**_____

Profissão:_____

Orientação sexual : ( )Heterossexual ( )Bissexual ( )Homossexual ( ) Outros

2. Formação

2.1 – Estudou o Ensino Fundamental:

( ) Todo em escola pública.

( ) Todo em escola privada.

( ) Maior parte em escola pública.

( ) Maior parte em escola privada.

2.2 – Estudou o Ensino Médio:

( ) Todo em escola pública.

( ) Todo em escola privada.

( ) Maior parte em escola pública.

( ) Maior parte em escola privada.

2.3 – Fez opção por cotas no vestibular?

( ) Sim.

( ) Não.

2.4 – Tem afinidade com o curso de Pedagogia?

( ) Sim.

( ) Não.

3. Experiência profissional

3.1 Tem experiência na área docente?

( ) Sim. Quanto tempo?_____

( ) Não.

3.2 Em que nível de ensino já atuou como docente?

( )Educação Infantil.

( )Ensino Fundamental.

( )Nenhuma.

3.3 Tem experiência na área educacional, atuando fora da área docente?

( ) Sim. Qual_____

( ) Não.

3.4 Atua como profissional no mercado de trabalho?

( ) Sim. Quanto tempo/Área?_____

( ) Não.

3.5 Deseja trabalhar na área educacional?

( ) Sim.

( ) Não.

4. Outras informações

4.1 Possui filho?

( ) Sim. Quantos?

( ) Não.

4.2 O que é gênero?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4.3 É importante discutir gênero nos cursos de formação de professores? Por quê?

4.4 Até aqui sente-se preparado(a) pelo curso de Pedagogia para tratar as questões relacionadas aos conflitos de gênero em sala de aula?Justifique.

( ) Sim.

( ) Não.

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista (MODELO)

Objetivo da entrevista: Levantar as representações dos estudantes de Pedagogia sobre gênero.

Critério de inclusão: Ser estudante de Pedagogia do Campus XIII da UNEB, em fase de finalização de curso.

Preâmbulo: Este estudo tem como objetivos levantar as representações de gênero dos estudantes do curso de Pedagogia em fase de finalização, analisar os percursos formativos desses estudantes no que concerne às relações de gênero, refletir sobre as possíveis ancoragens dadas pelos mesmos estudantes na resolução dos conflitos de gênero. A sua participação neste estudo é de fundamental importância, pois somente você na condição de estudante de Pedagogia, próximo a concluir o curso poderia de informar sobre o assunto de maneira tão real. Em hipótese alguma será revelada a sua identidade neste estudo, tendo a certeza que estará eticamente resguardada quanto a sua identificação. Para que esta entrevista seja fiel às coisas na qual você está me informando eu gostaria de fazer a gravação do áudio da nossa entrevista. Você me permitiria fazer a gravação da entrevista?

Item 1 – **Aspectos pessoais**. (Objetivo: levantar informações que podem ser importantes na articulação do pensamento do entrevistado sobre suas representações de gênero)

1. Qual é o seu nome?
2. Sua idade?
3. Sexo/gênero?
4. Estado civil?
5. Naturalidade?
6. Religião?
7. Cor/raça/etnia?
8. Profissão?
9. Orientação sexual?

10. Você pode me contar um pouco da sua história?

Item 2 – Diferença/Desigualdades de gênero. (Objetivo: analisar os posicionamentos dos entrevistados frente às diferenças e as desigualdades de gênero e extrair daí as suas representações)

1. Com quantas pessoas convive em casa incluindo você?
2. Quantos são homens e quantos são mulheres?
3. Quem realiza as tarefas domésticas na sua casa?
4. O que você acha das mulheres que trabalham na construção civil?
5. O que você acha dos homens que trabalham como empregados domésticos?
6. Quais profissões somente mulheres podem exercer?
7. O que diferencia o homem da mulher?
8. Como você analisa o fato das mulheres ainda receberem salários menores que homens realizando as mesmas tarefas?
9. Existe igualdade entre homens e mulheres?

Item 3 – Percurso formativo e gênero. (Objetivo: analisar as contribuições do curso para a (re)construção das representações de gênero)

1. Houve discussões sobre gênero na sua graduação, como elas ocorreram?
2. Em quais momentos abordou-se temáticas relacionadas ao gênero?
3. Frequentou algum componente que discutisse as relações de gênero?
4. Participou de algum evento durante a graduação que problematizasse as identidades de gênero?
5. É importante discutir gênero nos cursos de formação de professores? Por quê?

Item 4 – Gênero e suas representações (Objetivo: Aproximar-se das representações de gênero dos estudantes)

1. O que você compreende por gênero?
2. Como você analisa as violências de gênero?
3. Homens e mulheres tem os mesmos direitos? Por quê?
4. Como a educação pode contribuir para a igualdade de gênero?

ANEXOS

ANEXO A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – UNIVERSIDADE

Gleiton Silva de Sales, aluno do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus I, nível mestrado, sob a orientação da profª Drª Lívia Alessandra Fialho da Costa, na Linha de Pesquisa I: Processos civilizatórios: Educação, memória e pluralidade cultural, desenvolve a pesquisa intitulada Representações de Gênero e Pedagogia.

Através deste instrumento, vem solicitar que seja concedida a autorização para que a mesma se desenvolva com estudantes do sétimo semestre de Pedagogia para que participem de um estudo de cunho acadêmico, que tem como objetivos: levantar as representações de gênero de estudantes de pedagogia em fase de finalização do curso, assim como analisar os percursos formativos dos estudantes de pedagogia, no que concerne às representações de gênero; analisar o Projeto do Curso de Pedagogia do Campus XIII da UNEB, observando o espaço dado aos estudos sobre gênero e refletir sobre as possíveis ancoragens dadas pelos estudantes na resolução dos conflitos de gênero em sala de aula.

Embora a Universidade venha a aceitar a participação nesta pesquisa, está garantido que o estudante poderá desistir a qualquer momento, inclusive sem motivo, bastando para isso, informar a sua decisão de desistência, da maneira mais conveniente. Fica esclarecido ainda, que por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, nenhuma das partes envolvidas terá direito à remuneração. Vale ressaltar que a participação na pesquisa não incorrerá em riscos ou prejuízos de qualquer natureza.

Os dados referentes a esta pesquisa serão publicados na dissertação e também poderão ser utilizados em artigos científicos e outras produções acadêmicas, garantindo o sigilo na identificação dos participantes. Vossa Senhoria poderá solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação da mesma através dos seguintes contatos: email: gleiton9@hotmail.com ou ainda pelo celular (71) 99105-3746.

A produção dos dados da pesquisa será desenvolvida através de entrevistas realizadas, prioritariamente, no interior do prédio do Campus XIII, da UNEB, quando for possível, garantindo a privacidade e a confidência das informações. Todo o material produzido ficará à disposição do pesquisador para análise.

Eu, _____,
cargo/função: _____, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo com os termos estabelecidos.

Itaberaba, _____ de setembro de 2014.

Assinatura (de acordo) _____

RG: _____

ANEXO B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – UNIVERSIDADE

Gleiton Silva de Sales, aluno do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus I, nível mestrado, sob a orientação da profª Drª Lívia Alessandra Fialho da Costa, na Linha de Pesquisa I: Processos civilizatórios: Educação, memória e pluralidade cultural, desenvolve a pesquisa intitulada Representações de Gênero e Pedagogia.

Através deste instrumento, vem solicitar que seja concedida a autorização para que a mesma se desenvolva com estudantes do sétimo semestre de Pedagogia para que participem de um estudo de cunho acadêmico, que tem como objetivos: levantar as representações de gênero de estudantes de pedagogia em fase de finalização do curso, assim como analisar os percursos formativos dos estudantes de pedagogia, no que concerne às representações de gênero; analisar o Projeto do Curso de Pedagogia do Campus XIII da UNEB, observando o espaço dado aos estudos sobre gênero e refletir sobre as possíveis ancoragens dadas pelos estudantes na resolução dos conflitos de gênero em sala de aula.

Embora a Universidade venha a aceitar a participação nesta pesquisa, está garantido que o estudante poderá desistir a qualquer momento, inclusive sem motivo, bastando para isso, informar a sua decisão de desistência, da maneira mais conveniente. Fica esclarecido ainda, que por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, nenhuma das partes envolvidas terá direito à remuneração. Vale ressaltar que a participação na pesquisa não incorrerá em riscos ou prejuízos de qualquer natureza.

Os dados referentes a esta pesquisa serão publicados na dissertação e também poderão ser utilizados em artigos científicos e outras produções acadêmicas, garantindo o sigilo na identificação dos participantes. Vossa Senhoria poderá solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação da mesma através dos seguintes contatos: email: gleiton9@hotmail.com ou ainda pelo celular (71) 99105-3746.

A produção dos dados da pesquisa será desenvolvida através de entrevistas realizadas, prioritariamente, no interior do prédio do Campus XIII, da UNEB, quando for possível, garantindo a privacidade e a confidência das informações. Todo o material produzido ficará à disposição do pesquisador para análise.

Eu, _____,

fui esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo com os termos estabelecidos.

Itaberaba, _____/_____/_____.

Assinatura (de acordo) _____

RG: _____