



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO**

GREISSY LEONCIO REIS

**O GÊNERO E A DOCÊNCIA:
UMA ANÁLISE DE QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS**

Salvador
2011

GREISSY LEONCIO REIS

**O GÊNERO E A DOCÊNCIA:
UMA ANÁLISE DE QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.

Orientadora: Elizete Silva Passos

Salvador
2011

Revisão e Formatação: Vanda Bastos

Biblioteca Universitária Campus Anísio Teixeira – UFBA

Reis, Greissy Leoncio

O Gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas / Greissy Leoncio Reis - 2011.
194 f. : il.

Orientadora: Profa. Dr^a. Elizete Silva Passos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2011.

1. Gênero e educação. 2. Relações de gênero. 3. Formação de professores – Parâmetros Curriculares Nacionais. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. II. Título.

CDD – 370.82

GREISSY LEONCIO REIS

**O GÊNERO E A DOCÊNCIA:
UMA ANÁLISE DE QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS**

Dissertação aprovada no Curso de Mestrado da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.

Salvador, 28 de julho de 2011

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Elizete Silva Passos;

Profa. Dra. Nivea Maria Fraga Rocha

Profa. Dra. Iole Macedo Vanin

Suplente: Profa. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza

*Tu és a menina mais bela
A flor mais delicada
Que Deus nos presenteou
Tu és aquela meiga lembrança
De momentos felizes
Com um doce sabor
Tu és a saudade sincera
Um aperto no peito revestido de dor
Foi um golpe certo
Desalento, desespero
Que a todos tomou
Mas, o tempo,
Esperança de quem sofre
Há de um dia curar-nos
Dessa angústia, dessa dor
E o amor, sentimento sublime
Que nos aproxima de Deus
Há de nos manter sempre perto de ti
Gabi, nosso eterno amor....*

A minha prima Gabriela (In memoriam)

AGRADECIMENTOS

Esta é a parte mais delicada do trabalho, destinada a homenagear aqueles e aquelas que, dos bastidores, contribuíram, fundamentalmente, com a concretização deste projeto: sem vocês, talvez esse sonho não fosse realidade!

*A Deus, Princípio e Fim, Alfa e Omega, sustentáculo da minha vida, amigo mais presente nos momentos de solidão! Por inúmeros momentos estive perdida, mas Tu me encontraste e apontaste um caminho a seguir!! **A ti, toda honra e toda a glória, eternamente!***

*A minha Família, meu **porto seguro**, fonte de estímulo e ânimo nos momentos de desilusão e cansaço. **Esta vitória também é de vocês!***

Ao Instituto de Educação Euclides Dantas, por ter me recebido tão bem, disposto funcionários e tempo para que fossem coletados os dados necessários a esta pesquisa! De modo especial, à Profa. Gislaine, pelas agradáveis conversas durante a pesquisa! Vi em você uma verdadeira Educadora! Obrigada.

*A minha querida professora, Livia Diana Rocha Magalhães, que me acompanha desde a graduação e sempre acreditou que eu poderia chegar até aqui! Seus incentivos fizeram a diferença em minha vida! **Obrigada por confiar em mim!!***

*Ao meu querido amigo Alex, companheiro com quem compartilhei muitos momentos de angústia. Você possuía o Dom de me fazer esquecer, por alguns minutos, os problemas, e arrancava de mim muitas gargalhadas!!! Você, amigo, talvez não faça ideia do quanto contribuiu com este trabalho! **Muito obrigado!!!***

*A Fernanda, secretária do PPGNEIM, conterrânea que o destino fez cruzar o meu caminho nesta cidade; pessoa com quem compartilhei dúvidas, vitórias, choros, alegrias. Nanda, comigo você usou de muita psicologia! **Obrigada pelos conselhos!***

*Às colegas do curso, com quem compartilhei muitos momentos agradáveis de descontração, de estudos, de discussões e compartilhamentos de ideias! Em especial, Rebeca e Gleidismara. **Amigas, meus sinceros agradecimentos!***

*A minhas amigas, Vanessa, Verônica, Eryl, Uerita, Aiala que, desde o início compartilharam comigo este sonho! **Obrigada pelo apoio!***

*A minha irmã Geisa e minha prima Karla, que contribuíram com a realização da pesquisa de campo e com a transcrição dos dados coletados! **A vocês, o meu muitíssimo obrigado!***

A minha Orientadora, Elizete Passos, pessoa que acredita na educação e na sua capacidade transformadora! Mestra, sua competência me inspira! Raras vezes pude conviver com uma pessoa tão generosa! Obrigada pelos ensinamentos, pela

*paciência e zelo dispensados a mim e a este projeto! **Merecidamente, ele também é seu!***

Enfim, agradeço a todas e todos que, de alguma maneira, por mais singela que fosse, contribuíram para que este sonho se realizasse.

Deus abençoe a todas e todos vocês!

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar as relações de gênero na formação inicial do(a) professor(a) do Curso Normal Médio do Instituto de Educação Euclides Dantas, em Vitória da Conquista, Bahia. Trata-se de um estudo ancorado no campo das epistemologias feministas. Do ponto de vista metodológico, optou-se pela observação *in loco* com registro fotográfico, entrevistas com as professoras formadoras selecionadas para a pesquisa, aplicação de oficina com as/os estudantes do Normal Médio – professoras(es) em formação – e análise do Projeto Político Pedagógico e da Matriz Curricular do referido curso, buscando analisar até que ponto a Escola Normal de Vitória da Conquista (como é conhecida popularmente) tem preparado as/os estudantes do Normal Médio para trabalhar questões de gênero e orientação sexual conforme orientações dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (REFCEI) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN-EF). Os resultados deste estudo revelam que, através das práticas pedagógicas das(os) professoras(es) formadoras(es) do curso Normal Médio, há a reprodução de ideologias de gênero androcêntricas. Além disso, foi possível identificar a carência de uma formação adequada das professoras formadoras no que concerne às questões de gênero e sexualidade, situação que culmina com a inexistência de um trabalho planejado e sistematizado quanto à abordagem destas temáticas junto às turmas do Normal Médio, conforme recomendações dos REFCEI e PCN-EF e séries iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente. Assim, os resultados da pesquisa de campo confrontados com o referencial teórico nos fornecem elementos que sugerem uma abordagem de gênero inadequada na formação inicial do(a) professor(a), do Curso Normal Médio do Instituto de Educação Euclides Dantas, no município de Vitória da Conquista, Bahia, situação que contribui para a manutenção de práticas sexistas e a reprodução de estereótipos e assimetrias de gênero no contexto escolar.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Formação de Professor(a).

ABSTRACT

This study aimed to analyze gender relations in the teacher training Normal Course of the Institute of Education Euclides Dantas. It is anchored in a field study of feminist epistemologies. From the methodological point of view, we opted for on-site observation with photographic records, interviews with teachers selected for forming the research, application workshop with students of the Normal Medium and analysis of the Political Pedagogical and curriculum of that course, seeking examine the extent to which the Normal School of Vitória da Conquista (as is popularly known) has prepared students to work in Normal Middle gender and sexual orientation of the guidelines as benchmarks for Early Childhood Education Curriculum and National Curriculum for Elementary School. The results of this study revealed that, through the pedagogical practices of teachers forming the average normal course, there is the reproduction of gender ideologies androcentric. Moreover, it was possible to identify the lack of adequate training of teacher trainers, in which concern issues of gender and sexuality, a situation that culminates in the absence of a planned and systematic approach to these issues as close to normal classes in the East, References according to the recommendations of the Curriculum for Early Childhood Education and the National Curriculum for Elementary Education. Thus, the results of field research confronted with the theoretical framework provides us with evidence to suggest a gender approach as inadequate teacher training, Medium Normal Course of the Institute of Education Euclides Dantas, a situation that contributes to the maintenance of sexist practices and with the reproduction of stereotypes and gender differences in the school context.

Keywords: Gender. Education. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Matriz curricular do Curso Normal Médio do IEED	113
Foto 1	Equipe A do Normal Médio do IEED confeccionando um cartaz com o título “A sensualidade feminina X a sensualidade masculina” – Vitória da Conquista, Bahia, 2010	147
Foto 2	Cartaz com o título “Igualdade de sexo” confeccionado pela Equipe B do Normal Médio do IEED – Vitória da Conquista, Bahia, 2010	148
Foto 3	Equipe C do Normal Médio do IEED confeccionando cartaz com o título “Aprendendo a ser diferente” – Vitória da Conquista, Bahia, 2010	149
Foto 4	Cartaz com o título “Gênero” confeccionado pela Equipe D do Normal Médio do IEED – Vitória da Conquista, Bahia, 2010	150
Foto 5	Exposição dos cartazes da Turma do Normal Médio do IEED – Vitória da Conquista, Bahia, 2010	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de escolas com o Curso Normal em nível médio, por ano, segundo a dependência administrativa – Brasil, 2004–2006	67
Tabela 2	Número e percentual de discentes do Instituto de Educação Euclides Dantas – Vitória da Conquista, Bahia, 2010	105

LISTA DE SIGLAS

AID	<i>Agency for International Development</i>
AIDS	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCENM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio
DST	Doença Sexualmente Transmissível
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i>
IEED	Instituto de Educação Euclides Dantas
Ifes	Instituições Públicas Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN/LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação (antigo Ministério da Educação e Cultura)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-EF	Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PPP	Projeto Político Pedagógico
REFCEI	Referenciais Curriculares para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEC	Secretaria da Educação
SEF	Secretaria da Educação Fundamental
SIDA	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
SUDEB	Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica

SUPEC	Superintendência de Organização e Atendimento da Rede Escolar
UBM	União Brasileira de Mulheres
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A GÊNESE DA FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS DA PROFISSÃO DE PROFESSOR(A)	27
1.1 BREVE APONTAMENTO SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO EUROPEU	27
1.2 A TRAJETÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO: BREVE HISTÓRICO	32
2 A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS E O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	41
2.1 INSERÇÃO DA MULHER NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E A CONQUISTA DO MAGISTÉRIO	41
2.2 A ESCOLA NORMAL NA BAHIA E A QUESTÃO FEMININA	49
2.3 O SÉCULO XX E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO NORMAL	54
2.4 O ENSINO NORMAL NA NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (9.394/96)	61
3 GÊNERO E FORMAÇÃO NO CURSO NORMAL MÉDIO	71
3.1 GÊNERO E CURRÍCULO: APONTAMENTOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE ESTUDO	72
3.2 UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO NORMAL MÉDIO SEGUNDO A PERSPECTIVA DE GÊNERO	81
3.3 APROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR(A) ...	86
3.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSOR(A) E AS QUESTÕES DE GÊNERO	91
3.5 APONTAMENTOS SOBRE O(A) PROFESSOR(A)-FORMADOR(A) DO CURSO NORMAL MÉDIO E A PERSPECTIVA DE GÊNERO	95
4 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS E AS QUESTÕES DE GÊNERO NO CURSO NORMAL MÉDIO	101
4.1 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS (IEED)	101
4.1.1 Aspectos Históricos	101
4.1.2 Perfil do Instituto	104
4.1.3 Projeto Político Pedagógico	107
4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS-FORMADORAS DO CURSO NORMAL MÉDIO E AS QUESTÕES DE GÊNERO	117

5 CRUZAMENTO DE DISCURSOS E PRÁTICAS: O QUE DIZEM AS/OS ESTUDANTES DO CURSO NORMAL MÉDIO SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO	139
5.1 O NORMAL MÉDIO DO IEED: CARACTERIZANDO OS SUJEITOS	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	171
APÊNDICE A ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS FORMADORAS DO NORMAL MÉDIO	173
APÊNDICE B OFICINA REALIZADA COM A TURMA DO 3º ANO DO NORMAL MÉDIO	175
ANEXO	177
ANEXO A NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011	179

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de um estudo que teve como objetivo a análise diagnóstica e crítica da maneira pela qual tem se desenvolvido a abordagem de gênero no curso de formação para o magistério em nível médio do Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Assim, nesta pesquisa realizada no ano de 2010, buscamos investigar até que ponto a referida escola está preparando os/as estudantes do Normal Médio para desenvolverem suas atividades de ensino conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que se refere às relações de gênero.

A escolha por pesquisar a microrrealidade de Vitória da Conquista se deveu a um sentimento de pertencimento a este lugar no qual foram construídos, ao longo de minha trajetória histórica, muitos vínculos profissionais, familiares e afetivos. Essa cidade, minha terra natal, representa também o lugar em que comecei a ensaiar meus primeiros passos na vida acadêmica, o lugar que me possibilitou descobrir um mundo que, até então, não conhecia e que, a cada dia, desejo explorar sempre mais.

A motivação por essa temática teve início ainda na Graduação, no grupo de pesquisa “Políticas Educacionais: Idade e Gerações”, do Museu Pedagógico Padre Palmeira, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que rastreava os acervos documentais de escolas existentes em Vitória da Conquista durante as primeiras décadas do século XX. À medida que o grupo foi coletando os documentos, o meu interesse e atenção se voltaram para os documentos que registravam temas relativos aos padrões de conduta moral e às relações de gênero na escola, haja vista que, logo no primeiro contato com os acervos, pude perceber prescrições diferentes quanto ao comportamento esperado para homens e

mulheres. Havia, então, uma diferenciação, um dualismo quanto à educação direcionada a meninas e meninos.

A partir daí, mantive meu vínculo com a pesquisa documental do Museu Pedagógico, mas investi, também, em pesquisar as questões de gênero na atualidade. Desenvolvi o meu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, abordando a temática de gênero em escolas de Vitória da Conquista. Assim, o curso de Pedagogia e a vinculação com o grupo de pesquisa do Museu Pedagógico muito influenciaram na minha trajetória epistemológica e no uso do gênero como uma das categorias de análise em minhas pesquisas.

Nessa perspectiva, direcionei meus estudos para a formação do(a) professor(a), partindo do pressuposto de que a partir da prática pedagógica também se começa a desconstrução das desigualdades de gênero. Como agente social de transformação, o/a professor(a) precisa estar capacitado(a) para atuar na escola com uma perspectiva de gênero, uma perspectiva em que a equidade entre os sujeitos, independentemente de seu sexo, seja uma premissa incorruptível.

Com base nisso, passamos a perguntar se a Escola e, especificamente, o Instituto de Educação Euclides Dantas, mais conhecido como Escola Normal de Vitória da Conquista, prepara os/as professores(as) em formação para abordarem as questões de gênero e sexualidade em sua prática docente, haja vista que, nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCN-EF), no Tema Transversal “Orientação Sexual”, já existe a recomendação para se trabalhar as abordagens de gênero e sexualidade. Além disso, o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) também recomenda que sejam feitas abordagens de gênero e de diversidade de orientação sexual na escola bem como na formação específica para os/as docentes que atuam nos diversos níveis da educação básica.

Sendo assim, no intuito de responder ao questionamento acima formulado, desenvolvemos o objetivo geral de analisar até que ponto a Escola Normal de Vitória da Conquista-BA prepara os/as estudantes do Curso Normal Médio para desenvolverem suas atividades de ensino levando em consideração a abordagem de Gênero.

A partir daí, formulamos os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

1 – conhecer e analisar a formação dos(as) professores(as) da Escola Normal de Vitória da Conquista no que se refere à perspectiva de gênero;

2 – verificar como se configuram as atividades pedagógicas no Curso Normal Médio quanto à reflexão e discussão dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (REFCEI) e do PCN Orientação Sexual (OS) e/ou outros materiais que abordem as questões de gênero na escola; e

3 – refletir sobre as práticas dos(as) professores(as)-formadores(as) da Escola Normal e suas implicações na formação dos(as) discentes do Curso Normal Médio, no que concerne às questões de gênero, para conseguir compreender como tem sido a abordagem dessa temática nos cursos de formação inicial de professores(as) em Vitória da Conquista.

No desenvolvimento desta pesquisa, buscamos aliar teoria e metodologia, por considerá-las inseparáveis e imprescindíveis para o desenvolvimento de qualquer trabalho científico, pois “a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1993, p. 14). Assim, a fundamentação teórica não é algo separado do percurso investigativo, pois, à medida que a pesquisa vai se desenrolando, as questões, as dúvidas, as ideias vão surgindo e, então, buscamos na teoria as explicações sobre aquela realidade que aos poucos se desvela e que ainda pode trazer novas incógnitas, obrigando-nos a fazer novas incursões teóricas.

A tessitura teórica desta pesquisa, do ponto de vista epistemológico, buscou se referendar nas ideias de Michael Apple (1982; 1989), Pierre Bourdieu (1992; 2009), Paulo Freire (1996), Henry Giroux (1997), Tereza de Lauretis (1994), Guacira Lopes Louro (1995; 1997; 2007; 2008), Antônio Nóvoa (1999a; 1999b), Elizete Passos (1995; 1999), Gimeno Sacristán (1999; 2000) e Joan Scott (1994; 1995) para tratar dos conceitos de *educação*, *currículo* e *formação* e sua vinculação com os mecanismos de poder e de dominação masculina.

Os discursos construídos sobre o gênero exercem grande poder sobre a organização social e nas relações entre os sujeitos e, apesar de passarem por naturais, são construções arbitrárias que, simbolicamente, violentam os sujeitos no exercício da liberdade de “ser”.

Quanto aos estudos de gênero, uma categoria de análise fundamental para este trabalho, trago aqui a contribuição das epistemologias feministas que muito ajudaram a desvelar as relações de poder que se inscrevem e permeiam as relações entre atores e atrizes que compõem o palco do Normal Médio do Instituto de Educação Euclides Dantas. Assim, recorreremos aos estudos de Tereza de

Lauretis (1994), Guacira Lopes Louro (1995; 1997; 2007; 2008), Elizete Passos (1995; 1999) e Joan Scott (1994; 1995), dentre outros, que se constituem como referenciais deste estudo.

O feminismo é um movimento político voltado para a transformação social, no sentido de construir uma sociedade mais igualitária para mulheres e homens, que tem, no cerne do seu projeto, construído historicamente a partir das lutas sociais, o entrelaçamento entre teoria e prática política. O feminismo é, portanto, um campo político tanto quanto teórico-epistemológico. (HARDING, 1987; SARDENBERG, 2007). No entanto, seria mais adequado falarmos em feminismos, devido à complexidade e heterogeneidade de concepções que esse movimento encerra.

O movimento feminista (ou, movimentos feministas) possui diversas vertentes e conta com inúmeras pesquisadoras e teóricas das mais diversas áreas da ciência – Ciências Sociais, Biologia, Antropologia, História etc. – que, por sua vez, construíram suas epistemologias. Segundo Sandra Harding (1987), as principais vertentes epistemológicas feministas são o empirismo feminista, o feminismo perspectivista e o pós-modernismo feminista que trazem, cada uma delas, contribuições importantes para o questionamento das bases estruturais sobre as quais a ciência moderna se sustenta (objetividade/neutralidade), levantando questionamentos quanto ao viés androcêntrico¹ que atravessa as produções científicas no meio acadêmico. Enfim, cada vertente busca responder, dentre outras questões, àquelas relativas à opressão e subordinação da mulher na sociedade, aos meios para se eliminar da ciência o danoso viés androcêntrico e dar legitimidade científica às produções feministas e para se construir uma sociedade mais igualitária no que se refere à questão de gênero. Assim, cada uma possui o mérito de trazer à tona questões que, durante séculos, passaram por invisíveis tanto na ciência como na sociedade, que considerava/considera a desigualdade de gênero como “a ordem natural das coisas”, como “inerente à natureza humana”.

No que diz respeito às epistemologias feministas, não optamos aqui por essa ou aquela vertente, buscando nos centrar naquilo que elas têm em comum, ou

¹ Referente a androcentrismo, que significa conceder privilégio ao ponto de vista do homem, única perspectiva válida a ser utilizada em diversos discursos, principalmente no discurso científico, sendo depois generalizada para todos os indivíduos, sejam homens ou mulheres. O discurso androcêntrico tem o homem como a medida de todas as coisas. (SARDA, 1987).

seja, o posicionamento contra a objetividade e a neutralidade características da ciência positivista androcêntrica e a noção de “conhecimento situado” (HARDING, 1986; KELLER, 1996).

O conhecimento é definido por quem o captura. Afirma Sandra Harding (1986) que esse não é um domínio estável, que, em vez disso, representa um espaço no qual a contestação e a dúvida acerca do que é considerado “conhecimento” estão a todo tempo presentes. Desde longa data, as pensadoras feministas têm levantado questionamentos acerca de parâmetros definidores como: em que consiste o conhecimento, o que é passível de se conhecer e, sobretudo, quem pode ou não ser sujeito desse conhecimento, haja vista que “por muito tempo, a questão da relação sujeito/objeto permaneceu ambígua nas posturas assumidas (MIES, 2000). Como deveriam as mulheres, enquanto ‘sujeitos do conhecimento’, se colocarem em relação ao seu ‘objeto’?” (SARDENBERG, 2007).

As teorias feministas do conhecimento foram se desenvolvendo na tentativa de romper com esses impasses, muitas vezes com distinções teórico-metodológicas, mas interligadas na tentativa de tornarem cientificamente legítimos o objeto de conhecimento e o conhecimento feminista propriamente dito e, nesse percurso nada tranqüilo de luta por um espaço no meio científico, constrói-se gênero como um objeto teórico para as investigações e reflexões científicas, possibilitando, assim, além da abertura de novas fronteiras para reflexão e análise feministas, também a solidificação das bases para a construção de uma epistemologia feminista (ou epistemologias feministas) (HEILBORN, 1991 apud SARDENBERG, 2007). Nesse sentido, a categoria gênero se torna um instrumento capaz de analisar os impactos das ideologias não somente nas estruturas sociais como também nas estruturas intelectuais, ou seja, nas produções científicas, visto que gênero passa a ser entendido como um elemento constituinte da vida dos sujeitos e da sua interpretação. Indo mais além, trata-se de um elemento classificatório e organizativo do universo.

Durante a década de 1980, após lutas e constatações, gênero se consolida, no meio acadêmico, como uma categoria útil de análise científica, passando então a adquirir legitimidade e a integrar inúmeras produções científicas das pensadoras acadêmicas feministas. Pontua a teórica Jane Flax (1990) que, em se tratando de uma categoria de pensamento e, portanto, de construção de conhecimento, devem ser analisados seus efeitos *no* e *sobre* o conhecimento

(produzido tradicionalmente) bem como reavaliados e redefinidos os conceitos tradicionais de epistemologia.

Nesta pesquisa, trabalhamos, também, com a categoria formação haja vista que nossas análises giram em torno de um curso de formação inicial de professor. Para isso, recorreremos aos estudos de Antônio Nóvoa (1999a; b) que nos apresenta com propriedade o panorama histórico da constituição da profissão docente atrelada ao processo de formação e que atribui a gênese da profissão às congregações religiosas que, posteriormente, se tornaram congregações docentes e cujos valores, conceitos, métodos de ensino, todo o processo de formação até a constituição do corpo docente e dos espaços de educação era controlado pela Igreja. Ainda sobre o significado de ser professor e as implicações políticas de sua práxis educativa na constituição do futuro educador, encontramos uma discussão interessante em Paulo Freire (1996), uma abordagem imprescindível para a tessitura teórica dessa pesquisa.

O campo epistemológico no qual esta pesquisa está situada bem como o problema formulado exigiram o empreendimento de uma pesquisa qualitativa que, segundo Maria Cecília Minayo, “[...] responde a questões muito particulares, [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (1993, p. 21), espaços nos quais os sujeitos e os fenômenos não podem ser reduzidos a variáveis estatísticas.

A epistemologia, enquanto pólo essencial da pesquisa, situa-se, portanto, de imediato, tanto numa lógica de descoberta quanto de prova, o modo de produção dos conhecimentos interessa-lhe tanto quanto seus procedimentos de validação. Assim, a metodologia (e os pesquisadores para os quais ela é motivo para confiar no rigor, na exatidão e na pertinência de suas pesquisas) deve apreender a ciência como um processo (não seqüencial, mas vivo) e não como produto. (BRUYNE, HERMAN, SCHOUTHEETE, 1982, p. 42).

Na pesquisa qualitativa, o objeto de estudo não é algo estático, que não interage, ao contrário, ele possui uma dinâmica que estabelece um diálogo com o pesquisador, influenciando e sendo influenciado por essa relação. “A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados” (MINAYO, 1993, p. 22), das relações e dos processos, mais do que no produto dos mesmos. Além disso, o nosso objeto de estudo, uma escola de formação inicial de professores em nível

médio, que também agrupa outras modalidades e níveis de ensino, se situa em um campo de pesquisa que é também dinâmico e multifacetado. Pontuam Paul de Bruyne, Jacques Herman e Marc de Schoutheete que:

O campo de Pesquisa concebido como lugar efetivo do trabalho dos pesquisadores é essencialmente o lugar dinâmico e dialético no qual se elabora uma prática científica, que constrói objetos de conhecimento específicos, os quais impõem, por sua vez, sua matriz particular de apreensão e de interpretação dos fenômenos. (1982, p. 28).

Nesse sentido, vimos a necessidade de realizar um estudo de caso, que, segundo Menga Lüdke e Marli André, “[...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (1986, p. 19), para que respondesse aos objetivos previstos e permitisse que, futuramente, pudessem ser feitas intervenções na realidade de estudo.

Para a realização deste estudo de caso escolhemos a unidade de ensino, Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED)/Escola Normal de Conquista, na tentativa de tentar compreendê-la na sua complexidade a partir de um arcabouço teórico, da metodologia e de técnicas destinadas a esse fim para, deste modo, não cairmos nos julgamentos provenientes do senso comum, sem fundamentação científica.

Esta pesquisa se desenvolveu *in loco*, no Curso Normal Médio do IEED, em Vitória da Conquista², por meio de entrevistas com as(os) professoras(es)-formadoras(es)³; da realização de oficina na turma de formandas(os) do referido curso; e da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição.

O IEED é uma escola estadual que tem 59 anos de existência, oferece desde o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio. Comporta um quadro docente formado por 69 professores. O quadro discente geral conta com 3.400 alunos, com 172 matriculados no Normal Médio, dos quais apenas cinco são do sexo masculino. Para o Curso Normal Médio são destinados vinte professores; destes, quinze eram mulheres.

² Única instituição pública na cidade com essa modalidade de ensino.

³ Professor(a) que possui experiência na docência para a qual está formando, que o habilita a formar outros(as) professores(as), ajudando os/as iniciantes (ou em formação) no processo de inserção profissional. Essa categoria é definida pelos Referenciais para a Formação de Professor, do Ministério da Educação (BRASIL, 2002, p. 66-7).

Para as entrevistas, escolhemos três professoras que lecionam as disciplinas Metodologia de Ensino, Sociologia ou Filosofia, por considerar que estas abordam os métodos e técnicas de ensino e a seleção dos conteúdos pedagógicos, além de trabalharem com os aspectos do *ser professor* na atualidade e sobre as competências inerentes a essa profissão. O número que, inicialmente, pensamos entrevistar era de cinco docentes, porém, uma das professoras escolhidas, lecionava duas disciplinas de metodologia de ensino e outra, que trabalhava com orientação de estágio, se recusou a conceder a entrevista. Diante desse quadro, consideramos a contribuição de três docentes como satisfatória para o desenvolvimento deste trabalho.

Escolhemos, também, a oficina como um de nossos instrumentos de coleta de dados, visto que, nos estudos feministas, estas têm sido comumente utilizadas como mais uma de suas atividades político-educativas. Ao pensarmos em oficina nos vem à mente um lugar de trabalho em que coisas são produzidas ou consertadas. É, portanto, uma técnica dinâmica que promove processos de criação e transformação. (PORTELA; GOUVEIA, 1999).

Nesta pesquisa, a oficina realizada com as/os estudantes do Normal Médio do IEED, além de ter como objetivo diagnosticar o nível de conhecimento teórico destes sujeitos no que concerne as questões de gênero e sexualidade, objetivou também, promover a construção de conhecimentos acerca desta temática, de forma participativa com todos(as) os/as envolvidos(as) no processo. Para os registros de campo durante o desenvolvimento da oficina, foi necessário o auxílio de duas pessoas que funcionaram como escribas das falas das(os) estudantes quando mencionavam questões de gênero, além de utilizarmos o recurso de gravação de áudio e fotografia para registrar os trabalhos feitos pelas(os) estudantes do Normal Médio, recursos a mais para a garantia de que nenhuma fala ou imagem importante se perderia. Além disso, foram coletados objetos construídos pelos estudantes do Normal Médio como uma espécie de produto-síntese da oficina.

A Oficina foi realizada com a turma do Terceiro Ano do Normal Médio do IEED e culminou com a produção de um cartaz por equipe que deveria expressar o entendimento sobre relações de gênero e sexualidade, constituindo-se em mais um elemento para as nossas análises.

Apesar do curso Normal Médio do IEED ser estruturado em quatro anos, a oficina foi realizada na turma do Terceiro Ano, porque, no ano de 2010 (período do

desenvolvimento da pesquisa de campo) não havia na instituição turmas do Quarto Ano de Magistério. A escolha pelas turmas no estágio final do curso ocorreu por considerarmos que em função de todo o percurso do trabalho didático-pedagógico realizado no processo de formação, o último ano nos possibilitaria visualizar o nível de conhecimento e/ou aprofundamento teórico-metodológico da abordagem de gênero prevista nos REFCEI e nos PCN-EF que devem ser trabalhadas nos cursos de formação inicial para o Magistério.

Sendo assim, para a discussão de nossa temática “O Gênero e a Docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas”, estruturamos nosso estudo em quatro capítulos, na seguinte ordem:

No Capítulo 1 – “A gênese da formação docente: aspectos históricos da profissão de professor(a)” – abordamos a trajetória histórico-social da profissão docente, principalmente no que diz respeito à formação para o Magistério e à institucionalização do Curso Normal Médio, procurando compreender até que ponto as políticas de Estado implementadas no contexto brasileiro influenciaram na construção de uma identidade e na passagem gradativa da prática de um ofício a uma profissão reconhecida socialmente. Fazemos, ainda, uma breve retrospectiva histórica da gênese da profissão docente no contexto europeu e suas influências na formação do professor no Brasil.

No Capítulo 2, “A criação das Escolas Normais e o processo de feminização do Magistério”, apresentamos uma explanação do ingresso feminino na instrução pública, especificamente no Curso Normal, passaporte para a sua inserção na profissão docente. Tratamos ainda, do processo de feminização do Magistério, suas causas e conseqüências para a vida das mulheres, assim como da mudança que esse processo causou no perfil da profissão de professor que, em sua gênese, era predominantemente masculina.

O Capítulo 3, “Gênero e formação no Curso Normal Médio”, traz a discussão sobre as questões de gênero e diversidade sexual no currículo escolar concernentes à formação docente do Curso Normal Médio, o currículo de formação do curso e suas imbricações com as questões de gênero, aspectos fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, haja vista que o contexto escolar é um fértil terreno de (des)construção de (pre)conceitos relacionados às questões de gênero e diversidade sexual.

No Capítulo 4, “O Curso Normal Médio do Instituto de Educação Euclides Dantas e as questões de gênero”, apresentamos o perfil do Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), das(os) professoras(es) formadoras(es) e em formação, alunas(os) do curso do Normal Médio, além da análise do discurso das(os) professoras(es)-formadoras(es) sobre a concepção e a abordagem de gênero apresentadas e desenvolvidas em suas práticas pedagógicas de formação, juntamente com a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), levando em consideração as orientações dos REFCEI e PCN quanto à abordagem de gênero.

Por fim, no capítulo 5, “Cruzamento de discursos e práticas: o que dizem as/os estudantes do Curso Normal Médio sobre as questões de gênero”, analisamos as ideias e concepções sobre gênero e sexualidade das(os) estudantes do Normal Médio, haja vista que essa modalidade de ensino prepara para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, etapas essenciais do processo educativo e da constituição da personalidade do ser humano.

Como parte integrante deste estudo, temos ainda, as “Considerações Finais”, na qual apresentamos os resultados da pesquisa e a síntese deste estudo, que confirmam que, na realidade pesquisada, ainda não há uma formação docente que leve em consideração as relações de gênero e sexualidade. No entanto, a perspectiva de gênero na formação inicial das(os) futuras(os) professoras(es), poderia, sem dúvida, ser mais uma preponderante ação na construção de novas práticas educativas, pois, o conhecimento das discussões teóricas em torno dessa área do conhecimento possibilitaria uma tomada de consciência das assimetrias de gênero, favorecendo a efetiva atuação na crítica e combate às práticas sexistas e discriminatórias no contexto escolar.

1 A GÊNESE DA FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS DA PROFISSÃO DE PROFESSOR(A)

Minha presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 1996, p. 60).

Este capítulo tem início pela realização de um breve retrocesso à gênese da profissão de professor no contexto europeu e às suas influências no contexto brasileiro, abordando a trajetória histórico-social da profissão docente, principalmente no que diz respeito à formação para o Magistério e à institucionalização do curso Normal Médio, procurando compreender até que ponto as políticas de Estado para a formação docente implementadas no contexto brasileiro influenciaram na construção de uma identidade docente e na passagem gradativa da prática de um ofício para uma profissão reconhecida socialmente.

1.1 BREVE APONTAMENTO SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO EUROPEU

Durante o século XVIII, teve início a discussão em torno de um esboço do que se constituiria o perfil do professor europeu que se inscreveu em um processo de secularização e estatização do ensino. Os estados europeus, a partir daquele momento, passaram a se preocupar com os processos de reprodução (produção) da maneira pela qual os seres humanos concebiam o mundo e, assim, os processos de ensino precisaram ser pensados e reorganizados para que a (re)produção do conhecimento e a formação de mentalidades atendessem a seus interesses de controle e dominação. (NÓVOA, 1999).

Até aquele período, o sistema de ensino europeu era pautado no modelo religioso de educação, na filosofia da Igreja Católica, nos valores humanísticos, no estudo das grandes obras literárias e nas atividades acadêmicas, tendo como objetivo formar o homem culto; uma filosofia totalmente contrária à ciência experimental, à arte e às atividades técnicas, mantendo-se fechada e irredutível ao espírito crítico de análise e à experimentação. (ROMANELLI, 2001).

Desde os valores, conceitos e métodos de ensino até a constituição do corpo docente e os espaços de educação, tudo era controlado pela Igreja, por ter a profissão de professor origem nas congregações religiosas que, posteriormente, vieram a se tornar congregações docentes. Assim, há uma permanência muito forte de valores e normas largamente influenciados pela moral cristã, na concepção e nas práticas educativas do professor, mesmo depois da instauração do Estado laico, mas que foram importantes, na medida em que se fazia necessária a legitimação social da atividade docente como profissão. Aliado a esse conjunto de valores construiu-se, também, um corpo de saberes e técnicas para responder ao interesse renovado que a Era Moderna consagrava à “invenção” da infância e à intencionalidade educativa. (NÓVOA, 1999).

Mesmo sabendo que a gênese da profissão docente, a nível mundial, está atrelada ao âmbito religioso, durante muito tempo, atribuiu-se o mérito da constituição da profissão à estatização do ensino, pois os reformadores europeus do Século XVIII tinham como uma de suas principais preocupações a definição de regras uniformes de seleção e nomeação dos professores, com o objetivo de desvincular o ensino do âmbito religioso, tornando-o laico. No entanto, desde o início do século XVIII, já havia professores que tinham na docência a sua principal ocupação. Segundo António Nóvoa (1999), a intervenção estatal provocou uma homogeneização, a unificação e a hierarquização de todos os grupos, em âmbito nacional e, a partir deste enquadramento estatal, os professores foram instituídos como corpo profissional tendo o Estado criado vários mecanismos de seleção e de controle desses profissionais, como a concessão de licença para lecionar, por exemplo.

Assim, ao final do século XVIII se tornou proibido ministrar o ensino sem prévia licença ou autorização do Estado, diferentemente de períodos anteriores nos quais o ensino poderia ser ministrado por qualquer um que proferisse ter condições de exercer a atividade considerada, à época, um ofício já que não havia

regulamentação institucional e jurídica específica que desse a esta atividade o *status* de profissão.

A referida licença era concedida ao professor após este ser submetido a um exame, que poderia ser requerido por ele, desde que preenchesse, previamente, um determinado número de requisitos para o exercício da profissão, como habilitação, idade, comportamento moral etc. Esse documento funcionou como um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, uma vez que contribuiu para a delimitação de um campo profissional de ensino, concedendo ao professorado o direito exclusivo de atuação nessa área:

A criação desta licença (ou autorização) foi um momento decisivo no processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilitou a definição de um perfil de competências técnicas, que serviu de base ao recrutamento de professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funcionou, também, como uma espécie de 'aval' do Estado aos grupos docentes, que adquiriram por esta via uma legitimação oficial da sua atividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiaram-se fortemente na consistência deste *título*, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa). (NÓVOA, 1999a, p. 17).

A concessão dessa licença garantiu aos docentes um reconhecimento maior pelo exercício da sua profissão, visto que, para exercer o Magistério, o candidato precisava se mostrar apto, passar nos exames admissionais, o que estabelecia um maior rigor para o exercício da profissão e representou o início de um processo de estatização e de reconhecimento social da profissão que somente foi consagrada durante o século XIX.

De fato, o século XIX foi extremamente importante para a esfera educacional, já que, naquele momento, a escola se consolidou como instituição promotora da difusão do conhecimento e do desenvolvimento social e cultural da humanidade. Nas propostas de bem-estar social da organização de estado, exigia-se a criação de escolas para atender a todas as crianças. Houve também, naquele período, a intensificação dos movimentos pela valorização da educação e escolarização da população, incluindo a preocupação com a formação de professores. (ROMANOWSKI, 2007).

A instrução, no mundo moderno, representava o fortalecimento do Estado e, neste quadro, a escola era peça fundamental, pois se defendia a superioridade da

educação escolar diante de outras estruturas sociais de formação e socialização, como a família e a igreja. Assim, ao longo do século XIX, a instituição escolar foi assumindo o centro das atenções do Estado e, cada vez mais, se afastando do ambiente doméstico, tornando-se uma instituição “independente”.

Havia ainda, uma intencionalidade do Estado em, por meio da instituição escolar, galgar o fortalecimento de suas estruturas de poder, pois a escola seria um meio de disseminação das ideias liberais de organização social que, por influência iluminista, tentava se desvincular das concepções religiosas ou supersticiosas tradicionais sobre o funcionamento da vida social, valorizando cada vez mais o racionalismo, considerado a única maneira de se alcançar a verdade.

Nessa perspectiva, a educação escolar passou a ser idealizada como o meio de retirar os cidadãos do estágio de ignorância e de promover a vivência de uma sociedade baseada no contrato social, regime que, apesar de subentender a livre escolha dos sujeitos, funcionava também como forma de controle social, principalmente por meio de dispositivos legais. Assim, com o ideal burguês de sociedade, buscou-se consolidar a sociedade fundada no livre contrato social sendo a escola erigida como o grande instrumento para converter súditos em cidadãos, na tentativa de retirar os seres humanos da ignorância (miséria moral) e da opressão (miséria política) vivenciadas no “antigo regime”, sendo o professor o principal promotor desta transformação, conforme Dermeval Saviani:

[...] A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu intuito é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (2009a, p. 5-6).

Nesse contexto, a formação do educador passou a ocupar um lugar de destaque, o que é perfeitamente justificável devido ao momento de transformação nas esferas social, política e econômica pela qual passava a Europa naquele período, ou seja, de crescimento urbano, expansão imperialista, desenvolvimento industrial, consolidação do capitalismo etc., havendo então a necessidade de que a educação pudesse adaptar os cidadãos a essas novas demandas. Assim, o professor passou a assumir um importante papel na concretização de um novo

projeto de civilização no qual o sujeito deveria deixar de ser apenas um passivo fiel religioso para assumir seu papel de cidadão e contribuir com o progresso social e, para tanto, investiu-se na criação de espaços específicos de formação deste profissional.

É nesse momento que surgem as Escolas Normais, inovadores espaços consagrados à formação dos futuros agentes de modernização social, que representam uma conquista importante do professorado, principalmente no que diz respeito à sua identidade profissional, pois a criação dessas escolas está na origem de uma transformação sociológica do corpo docente pela qual o “velho” mestre-escola passa a ser substituído pelo “novo” professor de instrução primária, segundo António Nóvoa, que acrescenta:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional. (1999a, p. 18, grifos do autor).

Nesse contexto, os professores passaram a reivindicar o reconhecimento social e a afirmação de sua profissão como campo especializado, como atividade da mais alta relevância social, uma vez que, no momento em que a escola se impôs como agente de estratificação social, a atuação do professor assumiu uma maior importância social, política e cultural. Além do mais, com a criação das Escolas Normais, essa profissão assumiu um novo caráter social muito mais especializado.

Os professores passaram então, a ser vistos como agentes de mobilidade social, já que capacitavam seus alunos nas competências e habilidades necessárias ao prosseguimento de estudos em níveis mais elevados ou mesmo ao exercício de alguma profissão mais técnica, ocorrendo, também, o desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos e a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, aspectos que compuseram o processo de profissionalização do professor. (NÓVOA, 1999a).

Portanto, à medida que a sociedade se modernizava e se reestruturava, a profissão docente também se ressignificava, firmando-se como uma profissão da mais alta relevância social. Os professores passaram a ter uma dedicação cada vez

mais exclusiva à docência e, gradativamente, o trabalho docente passou a se diferenciar pelo seu conjunto de práticas específicas, com seus instrumentos, métodos e técnicas, tornando-se assunto de especialistas, que necessitavam dispor de mais tempo e energia para o seu exercício.

1.2 A TRAJETÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO: BREVE HISTÓRICO

Diante desse panorama, fica evidenciado que a preocupação com a formação docente já vinha de muito tempo, na Europa, mas somente se consolidou com a criação das Escolas Normais, projeto antigo, mas que foi substancialmente fortalecido pelas ideias liberais da sociedade moderna. Como vimos no item anterior, tais concepções em torno da formação do professor não são novas: desde a Revolução Francesa se cogitava a criação de uma Escola Normal para a formação de professores leigos, a cargo do Estado, uma postura considerada importante para a constituição de um Estado democrático e para a educação dos cidadãos. Tal projeto, porém, somente se concretizou no século XIX, período que se mostrou mais favorável, juntamente com a consolidação dos Estados Nacionais na Europa. Assim, com a implementação do ensino público, as Escolas Normais se multiplicaram por todo o território europeu.

No contexto brasileiro, não foi diferente: a formação de professores nem sempre foi considerada um pré-requisito imprescindível ao exercício do magistério. Basta fazermos uma retrospectiva histórica, para constatar que, somente no século XIX, houve iniciativas mais consistentes em relação à questão da formação docente no Brasil. Durante todo o período Colonial, desde a educação jesuítica e, depois, com a expulsão destes, a implantação do sistema de Aulas Régias pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores criados com a vinda de D. João VI, em 1808, não havia uma preocupação explícita com a questão da formação docente.

Essa preocupação aparece pela primeira vez com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, que determinou que o ensino nessas escolas deveria ser desenvolvido pelo “método mútuo”⁴ e, no seu

⁴ Ou Método Lancastriano, método pedagógico formulado, no início do século XIX, pelos ingleses Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838) que consiste no uso

artigo 4º, estipulava que os professores deveriam ser treinados nesse método, nas capitais das respectivas províncias, sendo o custo desse ensino de responsabilidade dos professores. Fica, assim, evidente que, naquele período, já havia uma exigência quanto ao preparo didático, embora não se faça referência, propriamente, à questão pedagógica. (SAVIANI, 2009b).

Assim, durante a primeira fase do Período Colonial (1549-1759), o ensino era exclusividade da Igreja Católica e responsabilidade dos padres jesuítas. Nesse período, que representa o início da história da educação brasileira, a educação era marcada pela grande influência que a cultura europeia exercia sobre a nossa sociedade (OLINDA, 2003), um tipo de educação que não visava compreender e/ou modificar as estruturas socioeconômicas coloniais, que respondia aos anseios da classe dominante, uma vez que completamente alheio à realidade da vida na Colônia, um ensino substancialmente marginal no que se refere aos aspectos do conhecimento da realidade social, econômica e cultural do Brasil.

Os padres jesuítas tinham como objetivo principal o recrutamento de fiéis e servidores, tanto entre os nativos quanto entre os colonos, por meio da ação educativa catequizadora para a qual foram criadas escolas nas quais se ministrava a educação elementar para a população indígena e branca em geral, exceto as mulheres. Aos homens da classe dominante, era direcionada uma educação média sendo que parte desse público deveria continuar nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal e/ou na educação superior religiosa. A camada dessa população que não seguia a carreira eclesiástica se encaminhava para a Europa, a fim de completar seus estudos. (OLINDA, 2003).

Após a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, a instrução no Brasil se tornou desarticulada. A Reforma Pombalina instituiu, na Província, o regime de Aulas Régias, um regime infinitamente inferior ao organizado sistema educativo dos padres jesuítas. Em 1808, com a transferência da Família Real Portuguesa para o Brasil, houve uma ampliação do sistema de Aulas Régias elementares e maiores, estendendo a rede de ensino, e a criação dos primeiros cursos de nível superior (médico-cirúrgico, na Bahia e no Rio de Janeiro) e aulas de comércio no Rio, Bahia e Pernambuco. (NUNES, 2008).

de monitores, escolhidos e supervisionados pelo professor, que se responsabilizavam pela instrução de uma decúria ou grupo de dez alunos. (NEVES, 2003).

A Independência do Brasil, em 1822, tornou necessária a criação de um arcabouço jurídico-institucional que sustentasse legalmente o Estado Imperial nas suas manifestações e funções com o intuito de fazer com que os mais diversos extratos sociais que aqui viviam, ou mesmo, exerciam funções de governo, obedecessem a determinações legais. Essa está entre as principais razões para a promulgação da Constituição, em 1827, e, posteriormente, do Ato Adicional de 1834⁵, cumprindo salientar que, em ambos, havia o reconhecimento da educação como um importante mecanismo para a instauração de um novo sistema social baseado no livre contrato social que somente seria possível se os sujeitos saíssem do estado de ignorância. Além dessas Leis, várias outras se sucederam, com o intuito de normatizar a instrução pública, primeiramente, no Município da Corte Imperial. (FARIA FILHO, 2004).

Essas leis se estenderam, depois, para as províncias levando a acreditar que a normatização legal constituía uma das formas mais eficazes de intervenção do Estado no Serviço de Instrução e serviram como referências para que, a partir de 1835 e, ao longo de todo o Período Imperial, estas publicassem um número significativo de textos legais, segundo Luciano Faria Filho (2004). Dentre essas deliberações, vale a pena destacar a descentralização do ensino, uma medida que concedeu às províncias maior autonomia para legislar sobre o ensino primário. Assim, as províncias passam a adotar, para a formação dos professores, a tendência que vinha sendo seguida nos países europeus (principalmente, na França), ou seja, a criação de Escolas Normais. (SAVIANI, 2009b).

Nesse contexto, a Província do Rio de Janeiro sai à frente, tornando-se a pioneira na implantação desse tipo de instituição no país, quando, em 1835, sob a Lei nº 10, foi criada a primeira Escola Normal no Brasil, sendo seguida pela Bahia, em 1836. A criação da Escola Normal na Província do Rio de Janeiro não se dá somente pela transplantação de um modelo europeu, mas, também, por designação da classe que se encontrava no poder, que reconheceu nestas instituições uma forma de consolidar e expandir a sua supremacia e o seu projeto político, conservando, assim, a sua hegemonia.

⁵ Ato Adicional à Constituição do Império, de 1824, publicado em 12 de agosto de 1834 que, dentre outras deliberações, instituiu as Assembleias Provinciais e determinava que dentre suas funções estava a de legislar sobre a instrução primária.

[...] somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou a transplantação de um modelo europeu, mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transforma numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder. (VILELA, 1992, p. 28 apud TANURI, 2000, p. 63-4).

Ainda conforme Leonor Tanuri (2000), na Lei nº 10, de 1835, havia prescrições importantes sobre a configuração do funcionamento das Escolas Normais, que deveriam ser regidas por um diretor o qual exerceria também função de professor e cujo currículo escolar deveria se constituir do ensino da leitura e da escrita pelo Método Lancasteriano, isto é, o método de “ensino mútuo”; também deveria ser ministrado o ensino das quatro operações e proporções; da língua nacional; dos elementos de geografia; e dos princípios de moral cristã. Quanto aos pré-requisitos para o ingresso no curso, restringiam-se a ser cidadão brasileiro, ter dezoito anos de idade, bom comportamento moral e saber ler e escrever.

Conforme Dermeval Saviani (2009b), o processo de instituição do ensino normal para a formação docente, embora adotado já a partir de 1835, somente adquiriu certa estabilidade após 1870, permanecendo, ao longo do século XIX, como uma alternativa de ensino sujeita a contestações graças à forma precária de funcionamento. Isso se pode verificar na postura de Couto Ferraz, Presidente da Província do Rio de Janeiro e Ministro do Império entre as décadas de 1840 e 1850, que, por considerar as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente devido ao número muito pequeno de alunos que formava, fechou, em 1849, a Escola Normal de Niterói, substituindo-a pelo regime de professores adjuntos, que adotou no Regulamento de 1854 quando exerceu o cargo de Ministro do Império. Os professores adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino e, através dessa vivência da prática de ensino é que seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Mas esse projeto não foi em frente, os cursos normais continuaram a ser instalados e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859.

Já na Bahia, apesar de a criação da primeira Escola Normal ser datada do ano de 1836, em decorrência do Ato Adicional da Assembleia Legislativa Provincial, Lei nº 37, de 14 de abril, sancionada pelo Presidente da Província, Dr.

Francisco de Souza Paraíso, a escola só veio a funcionar efetivamente no ano de 1842, inicialmente, em instalações improvisadas, pois não havia instalações físicas destinadas para esse fim e nem foram construídas durante todo o período Imperial.

Com a instauração da República (1889) e a consolidação da cultura do café como principal produto de exportação brasileiro, seus altos preços e o quase monopólio do país sobre a venda desse produto propiciaram um alto grau de capitalização que, com a crise mundial, no final dos anos de 1920, se tornou um fator básico do industrialismo, fato que marcou uma nova fase no desenvolvimento econômico do país, principalmente após a Revolução de 1930.

No que concerne à questão social, ainda no final do século XIX, ocorrem a abolição da escravidão e o crescimento da imigração, que passou de 13 mil, em 1870, apenas em São Paulo, para 184 mil imigrantes, em 1880, e, 609 mil, em 1890, aumentando assim, a pressão por um novo reordenamento político, econômico e social do país. Outros grupos de pressão sobre o setor exportador também surgem nesse período: empregados do governo, civis e militares, e do comércio, que compunham a classe média; assalariados urbanos e rurais; produtores agrícolas ligados ao mercado interno; empresas estrangeiras, que exploravam os serviços públicos; e os nascentes grupos industriais. (SAVIANI, 2004).

Durante o século XIX e início do século XX, o discurso que imperava era o da modernização social mas, com as nascentes demandas sociais, um novo projeto civilizatório se fazia necessário. Vivenciava-se uma transformação nas estruturas econômicas, resultado do desenvolvimento industrial e, com a crescente urbanização e os avanços tecnológicos, a sociedade, aos poucos, se transformava e tudo isso se desdobrava na educação, que precisava acompanhar esses avanços, adequando-se a um novo modelo de sociedade. (SAVIANI, 2004).

Ocorre, então, um entusiasmo pela educação, como resultado das ideias civilizatórias advindas do Iluminismo e do Positivismo⁶, para as quais “[...] os ‘homens’ poderiam ser livres e iguais, em uma sociedade civil na qual os ‘homens’ determinariam os seus próprios destinos [...]”, segundo Andrea Nye (1995, p. 15), um ideal que somente seria alcançado com a instrução, que permitiria a saída do

⁶ Doutrina que teve Augusto Comte (1798-1857) como principal expoente, sustentava que a única forma de conhecimento, ou a mais elevada, era a gerada a partir da descrição de fenômenos captáveis pelos sentidos. Assim, o ensino baseado na doutrina positivista levaria o aluno a um maior cuidado, não com as grandes obras literárias, mas sim, com os tratados a respeito das ciências experimentais. (GHIRALDELLI, 2009).

povo do estado de ignorância, entrave para o exercício da liberdade e do progresso social.

No plano ideológico, havia grande expectativa sobre os rumos da educação e sobre a sua contribuição para o progresso e a consolidação de uma nova civilização. No novo regime democrático de governo, um regime no qual o povo escolheria seus representantes para governar a nação, que concebia o povo como dirigente máximo do Estado, deu-se maior importância à educação porque, segundo os republicanos, um regime político para ser sólido e progressista deveria primar pela educação do povo, oferecendo uma escola pública obrigatória, gratuita, democrática e laica em todos os níveis. (REIS FILHO, 1981).

Em decorrência da Revolução de 1930⁷, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930), fato muito significativo uma vez que reconhecia a educação, no plano institucional, como uma questão nacional. Na seqüência, ocorreram várias ações relativas à educação, em âmbito nacional, destacando-se a Reforma do Ministro Francisco Campos, em 1931; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932⁸, dirigido ao povo e ao governo e apontando para a criação de um sistema nacional de educação; a promulgação da Constituição, que exigia a fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação, em 1934; e as “Leis Orgânicas do Ensino”⁹, conjunto de reformas promulgadas entre

⁷ Em outubro de 1930, como resultado da crise no desenvolvimento do país, que já vinha ocorrendo de longa data e se acentuou na década de 1920, um movimento armado, vindo do sul do país, mas que repercutiu em todo o território nacional, derrubou o Governo do então Presidente Washington Luiz. Na verdade, foi o clímax de vários movimentos armados que ocorreram entre os anos de 1920 e 1964, na tentativa de promover rompimentos políticos e econômicos com as velhas oligarquias do “café com leite”, no sentido de implantar de vez o capitalismo no Brasil. (ROMANELLI, 2001).

⁸ Manifesto que apontava um projeto de educação nacional com a reivindicação da criação de um sistema nacional de ensino público laico e para todos os cidadãos brasileiros cujos principais intelectuais responsáveis foram Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, dentre outros, influenciados pelo ideário escolanovista, uma corrente filosófico-pedagógica contrária à pedagogia tradicional, que teve como principal expoente o norte-americano John Dewey.

⁹ Estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), como também trouxe mudanças no ensino secundário. Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino, com diretrizes gerais, que continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes, a partir dos 13 anos, e adultos; organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Nesse momento, o Ministério da Educação estava a cargo de Raul

1942 e 1946, por iniciativa de Gustavo Capanema, Ministro da Educação do Estado Novo. (TANURI, 2000).

No bojo dessas reformas, estava a figura do professor, que seria o agente estratégico da concretização real das reformas, o promotor, o mediador, o responsável pela transmissão, às novas gerações, dos valores patrióticos e progressistas (ordem, nacionalismo, amor à pátria e aos seus governantes, cidadania, sacrifício de sua individualidade pelo bem da nação, pelo progresso da sociedade etc.). Daí a peculiar preocupação com a atuação do professor por parte do Estado brasileiro que, começando a investir mais efetivamente em sua profissionalização, cria condições mais concretas de formação desse profissional, e torna-o um funcionário público para que respondesse aos novos anseios de construção da tão sonhada “Nação Brasileira”. Assim, naquele período, o Estado deu continuidade ao processo de profissionalização docente, iniciado, ainda, no Período Imperial, representado pela instituição da licença para lecionar e a criação das primeiras escolas normais. (PEIXOTO, 2005).

Nesse sentido, a escola normal no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, se estabelece como um *lócus* privilegiado de formação deste novo tipo de educador que a sociedade estaria reclamando. Esta proposta se tornaria explícita a partir do final da década de 20 e início da década de 30, quando as agências formadoras de professores se tornariam o palco das reformas de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira e lugar dos futuros educadores, os ‘redentores da nação’. É evidenciada, então, a relação entre a instrução pública e o projeto de construção de uma nação brasileira. Esta relação estaria presente nos discursos dos vários grupos sociais de expressão hegemônica, que representaram a educação como um instrumento imprescindível à implementação de novas práticas, valores e saberes pedagógicos. (MENDES, 2004, p. 26).

Contudo, apesar de, na Constituição de 1934, a educação ser reconhecida como dever do Estado, com a instauração do Estado Novo (1937), reduziu-se a movimentação pela reforma na educação, que se tornou morna, no plano Estatal, ainda que os intelectuais do movimento de renovação da educação (Movimento Escolanovista¹⁰) se mantivessem ativos, com seus ideais de mudanças

Leitão da Cunha. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_leis_organicas_de_ensino_de_1942_e_1946.htm>.

¹⁰ Surgido nos Estados Unidos, no final do século XIX, e tendo como expoente, o filósofo e educador John Dewey, defendia uma educação individualizada, centrada no aluno, “valorizava o método de ensino como maneira de melhorar a educação, integrar o

mais estruturais; porém, isso não mais poderia, como anteriormente, ser externado, ficando apenas no plano pessoal das ideias.

O Governo, naquele momento, entrou em estado de hibernação, no que se refere às modificações mais significativas na educação, o que fica claro no artigo 129 da Constituição de 1937 que delega à Nação, aos Estados e Municípios a responsabilidade de assegurar o ensino em todos os graus, à infância e à juventude, somente na situação em que não tivessem recursos necessários para o ingresso em instituições particulares. Assim, uma função prioritária, na antiga Constituição de 1934, se tornou meramente supletiva, na nova Lei. Desse modo, a iniciativa de reestruturar o ensino ficou a cargo de cada Estado e de seus reformadores, que implementaram leis e normas sobre o seu sistema de Ensino.

[...] não obstante a ausência de participação federal, registraram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança de São Paulo, que se convertera no principal pólo econômico do país. A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos de República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros. (TANURI, 2000, p. 68).

Nesse contexto, o Estado de São Paulo se destaca no processo da reorganização do Curso Normal, pois, além de reestruturar o seu modelo didático-pedagógico, promoveu a sua expansão, inserindo-o no currículo de todas as escolas de Ensino Público do Estado. Isso ocorreu porque a atividade normativa e financiadora do Governo Federal, no âmbito do ensino normal e primário, não chegou a se concretizar na Primeira República, ficando a cargo dos reformadores estaduais dispor sobre as normas e regras que iriam reger o ensino normal e primário em seus sistemas educacionais.

Essa reforma foi marcada por dois vetores: o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e a ênfase nos exercícios práticos de ensino cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo, anexa à Escola Normal, que pode ser considerada a principal inovação da reforma. Ao assumir os custos de sua

indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola” (ROMANOWSKI, 2007, p. 34).

instalação, centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores entendiam e faziam entender que, sem assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. Essa reforma ocorrida na Capital se estendeu às principais cidades do interior do Estado de São Paulo, que se tornou referência nacional na questão do ensino normal, recebendo docentes de outros estados para estagiar e conhecer de perto seu sistema de ensino ou, então, enviando “missões” de educadores para os estados. Desse momento em diante, este padrão de Escola Normal foi gradativamente se firmando e se expandindo por todo o país. (SAVIANI, 2009b).

Em vista disso, procuramos evidenciar, neste capítulo, a estreita relação entre a criação das Escolas Normais e o processo de profissionalização da atividade docente, ocorridos, inicialmente, na Europa e depois no Brasil, no início e em meados do século XIX, respectivamente. Ao descrever a trajetória histórica de constituição da profissão docente, suas permanências e rupturas, e como o ato de ensinar foi se constituindo em um ofício, depois, em uma profissão que, por sua vez, passou a exigir uma formação específica, requerendo a criação de espaços de formação onde aqueles que escolhessem seguir essa profissão pudessem ter acesso a um saber especializado, foi possível compreender que a criação de escolas normais com a finalidade de preparar os professores para o exercício docente também foi resultado do processo de institucionalização da instrução pública no mundo moderno, fomentada pelas ideias liberais de secularização e extensão do ensino.

2 A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS E O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Todas as vitórias ocultam uma abdicação.
Simone de Beauvoir

Neste capítulo, pretendemos fazer uma explanação do processo de implantação das Escolas Normais no Brasil (séculos XIX e XX), especificamente, na Bahia, a partir das mudanças ocorridas na legislação referente a esta modalidade de ensino e seus impactos no efetivo funcionamento desse tipo de formação. Além disso, buscaremos compreender de que maneira a criação do Curso Normal modificou a vida das mulheres, haja vista que, com a criação das Escolas Normais, elas puderam ter acesso à instrução pública, passaporte para a sua inserção na profissão docente, um processo que gerou a rápida feminização de uma profissão que, em sua gênese, foi predominantemente masculina.

2.1 INSERÇÃO DA MULHER NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E A CONQUISTA DO MAGISTÉRIO

A exclusão feminina do mundo escolarizado perdurou até o século XIX, quando as meninas passaram a ter o direito de adquirir instrução fora do espaço doméstico, em colégios, inicialmente particulares, depois em escolas públicas, mas, mesmo assim, envoltas em um clima de muito preconceito, já que até então a educação feminina era ministrada nos lares ou em capelas sob a tutela da igreja e consistia em um ensino muito limitado, sem aprofundamento, principalmente em áreas como história e geografia, com direito a aprender somente uma língua

estrangeira, preferencialmente o francês, o que evidencia, conforme Marta Leoni Lima (1997), a limitada educação que era direcionada às mulheres.

Até o início do século XX, a mulher fora educada para se adaptar aos modelos sociais de boa conduta feminina e, mesmo nesse período, apesar dos avanços científicos e tecnológicos, as convenções sociais permaneciam quase intactas uma vez que ainda eram dominantes no imaginário social princípios que vetavam à mulher o acesso ao mercado de trabalho (salvo raras exceções), ao meio intelectual ou aos estudos mais avançados, que eram destinados aos homens. Segundo a concepção da época, o trânsito de mulheres nesses espaços poderia corrompê-la e causar uma espécie de “degeneração da frágil natureza feminina”. Por isso, durante séculos, a mulher foi impedida de freqüentar a escola, considerada imprópria para elas.

As significativas mudanças socioeconômicas que ocorrem em âmbito mundial no século XIX e na primeira metade do século XX – processo de urbanização e industrialização, implantação do regime republicano no Brasil, duas guerras mundiais, avanços tecnológicos – provocaram modificações nas formas do ser humano se organizar socialmente. O avanço do sistema capitalista e as novas relações de trabalho estabelecidas bem como os novos postos de trabalhos criados exigiram uma reestruturação nas várias áreas sociais, principalmente, no campo educacional. Assim, em decorrência do crescente avanço industrial e tecnológico, o ensino precisou se tornar mais especializado e técnico para atender às novas demandas dos trabalhadores, que buscavam qualificação profissional. (TANURI, 2000).

Essas conquistas tecnológicas, representadas, principalmente, pelo avanço dos meios de comunicação, foram muito bem utilizadas pelas mulheres para difundir seus ideais de igualdade e denunciar a opressão que vivenciavam no modelo de sociedade patriarcal¹¹ e, assim, no início do século XX, o movimento

¹¹ “O patriarcado é uma ordem social de gênero, com base em um modo de dominação no qual o homem é o paradigma. Essa ordem assegura a supremacia dos homens e do sexo masculino sobre a inferioridade prévia das mulheres e do feminino. É também uma ordem de dominação de alguns homens sobre os outros e de alienação entre as mulheres”. Tradução nossa do original de Marcela Lagarde: “*El patriarcado es un orden social genético de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este ordena segura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferiorización previa de las mujeres y de lo femenino. Es asimismo un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación entre las mujeres*” (1997, p. 52).

feminista desponta com várias reivindicações, dentre as quais o direito ao voto como meio de alcançar maior participação política e social. Com ações organizadas nas ruas e praças públicas, as mulheres romperam com a “clausura” do espaço doméstico formando um movimento organizado que passou a exigir do Estado e da sociedade civil a igualdade de direitos e o direito à educação e à profissionalização.

O movimento feminista organizado, no Ocidente, foi um fenômeno do século XIX, segundo Guacira Louro (2008): a sua “primeira onda”¹² data da virada para o século XX quando as manifestações contra o sexismo adquiriram visibilidade e expressividade, com o chamado sufrágismo, que visava a extensão do direito de voto às mulheres. Após o alcance dessa meta, seguiu-se uma desaceleração do movimento que, no final da década de 60, retoma novo fôlego, com a chamada “segunda onda”, não mais apenas com preocupações políticas e sociais, mas começando a investir em formulações teóricas que penetraram as Universidades por meio de militantes feministas que ali se encontravam.

O objetivo das estudiosas feministas, nos primeiros tempos, foi tornar a mulher visível como sujeito da Ciência. Dessa forma, os estudos iniciais se caracterizam pela descrição das condições de vida das mulheres em diferentes instâncias e espaços, na tentativa de evidenciar as desigualdades entre os sexos, denunciando a opressão e a subordinação feminina. Seu grande mérito foi transformar a mulher em tema central, colocá-la em evidência, o que se deu por meio da descrição, da crítica ou mesmo da celebração das características tidas como femininas já que, anteriormente, a mulher era vista como exceção, como um desvio à norma masculina.

As feministas do início do século XX acabaram reforçando esse discurso como estratégia para que as mulheres pudessem ter acesso à instrução e se inserir em uma profissão de forma a alcançar a tão sonhada independência financeira. Ao reafirmarem o discurso masculino sobre as funções essenciais atribuídas às

¹² A “primeira onda” do feminismo se refere a um período intenso e longo de atividade feminista ocorrido durante o século XIX e meados do século XX, partindo do Reino Unido e dos Estados Unidos e se alastrando pelo resto do mundo. Daí a utilização do nome *onda*, alusão ilustrativa ao movimento de ondas produzido por uma pedra lançada em um lago. Assim foi o feminismo, um movimento que teve seu centro de origem, principalmente, nos Estados Unidos e que se dispersou por outros espaços, por outros países, cujo foco de reivindicação, originalmente, foi a promoção da igualdade, nos direitos contratuais e de propriedade, para homens e mulheres, e, depois, nos direitos políticos, que o tornou conhecido como movimento sufragista.

mulheres, as feministas, estrategicamente, evitavam o confronto e o desgaste, esquivando-se do rigor dos mecanismos de controle masculino. Assim, segundo Jane Almeida, a persuasão e o convencimento mais do que a luta e o enfrentamento, se tornaram estratégias mais eficazes, naquele momento, para o alcance de seus objetivos.

Nos primeiros anos do século XX, algumas conquistas femininas permitiam às mulheres freqüentar escolas, porém não as universidades; tinham a possibilidade de trabalhar no magistério, mesmo ganhando pouco, e possuíam um pouco mais de liberdade, embora severamente vigiada. (1998, p. 37).

Embora o discurso em voga fosse o de que a educação aprimoraria, na mulher, seus atributos supostamente “naturais”, o acesso à educação se configurou como o primeiro passo de um processo de emancipação que atingiu seu ápice no final do século XX. Contudo, não podemos nos esquecer de que “na realidade, o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e se ocupar do cuidado do marido e filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar, efetivamente, uma profissão assalariada”, ainda segundo Almeida (1998, p. 19).

Naquele período, a ideologia positivista de higienização social voltava suas preocupações, principalmente, para a moralidade e os bons costumes e para a manutenção da família patriarcal. Daí porque foi construído o discurso de que a mulher possuía a virtude da moralização social, sendo seus atributos de mãe e esposa cada vez mais destacados e valorizados, um discurso que, tacitamente, criou impedimentos para que ela mesma viesse a se interessar por assuntos que fugissem à órbita doméstica. Desse modo, a ideologia difundida pelo pensamento positivista tentava legitimar na sociedade a ideia de que a principal aspiração feminina deveria ser o casamento, razão pela qual, de acordo com Jane Almeida,

[...] a concepção implícita na freqüência das escolas normais pelas mulheres, e na educação feminina de um modo geral, continuava atrelada aos princípios veiculados de ela ser necessária, não para seu aperfeiçoamento ou satisfação, mas para ser esposa agradável e mãe dedicada. Isso também legitimava sua exclusão de outros níveis de ensino e justificava currículos que privilegiavam prendas domésticas em detrimento de outras disciplinas. (1998, p. 62).

Como a sociedade passava por um processo de reestruturação em que novas relações de trabalho eram estabelecidas e o Capitalismo se consolidava cada vez mais, a moralidade burguesa passou a combater a ociosidade e investiu, segundo Susan Besse (1999), no enaltecimento da ocupação, condenando a desocupação, o “parasitismo” das mulheres (burguesas) que ficavam em casa à toa, sem fazer nada, terminando a mulher por incorporar essa ideologia da supervalorização do trabalho e passando a ver, como toda a sociedade, o tempo ocioso (comum, na realidade doméstica das mulheres das camadas médias e altas da sociedade) como tal.

Para a nova ordem social, seria incoerente manter as mulheres imersas no parasitismo, contudo, não era sensato inseri-las em qualquer atividade laboral devido às implicações morais. Nesse sentido, a educação da infância foi considerada a atividade ideal a ser exercida pelas mulheres, pois, além de não oferecer riscos à moral feminina, estas já possuíam o “nato” dom de educar, devido à maternagem, além de atributos como delicadeza, zelo e docilidade, fundamentais ao exercício do magistério, que passou então, a ser considerada a profissão ideal para elas. No discurso burguês, essa profissão deveria ser exercida com amor e dedicação e seu exercício pressupunha abnegação, um verdadeiro sacerdócio, com um valor mais moral do que social, portanto, uma profissão ideal para a mulher. (LOURO, 1997). Graças a esse discurso androcêntrico sobre a relação entre docência e maternagem, houve uma crescente desvalorização do magistério primário, visto que, considerando-se a mulher como naturalmente apta a exercê-lo, não haveria mais porque se preocupar com a profissionalização dessa atividade: bastava a vocação.

Esse discurso foi utilizado, então, como estratégia, pelo próprio movimento feminista na tentativa de romper com o confinamento do espaço doméstico, para conseguir uma rápida inserção das mulheres no campo de trabalho, na busca da tão sonhada independência financeira e, aos poucos, como forma de se libertar da dominação e opressão a que eram submetidas na sociedade patriarcal.

De fato, o sistema de dominação patriarcal com o qual as mulheres conviviam (e ainda convivem) socialmente gerava conseqüências negativas, como a limitação de sua liberdade e de sua autonomia, comprometendo suas conquistas pessoais e profissionais. Entretanto, não podemos conceber que as mulheres tenham aceitado essa imposição passivamente, pois, ao contrário, mesmo sob

condições de muita opressão, as mulheres recriavam estratégias para subverter em seu favor a dominação masculina.

O poder é algo que se exerce, de que ninguém tem a posse ou o controle total, diz Michel Foucault (2008, p. 99): “O poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação”.

[...] não se pode tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhes são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. (FOUCAULT, 2008, p. 103).

Assim, segundo Foucault, o exercício da dominação não ocorre de forma unilateral entre os envolvidos no processo. Todo sujeito, na dinâmica de suas relações sociais, possui a sua parcela de poder, ainda que essas não sejam paritárias. Assim, não sendo as relações de poder unilaterais, não havendo, portanto, indivíduo que, dentro de um sistema de relações sociais, seja desprovido de poder, para toda dominação, há sempre manifestações de resistência. No caso das mulheres, elas conseguiram subverter a dominação masculina burlando o poder dominante, melhor dizendo, exercendo a sua parcela do poder de resistência ao se reapropriarem do discurso androcêntrico em favor de seus interesses. Sobre isso, diz Rachel Soihet:

Por outro lado, a incorporação da dominação não exclui a presença de variações e manipulações, por parte dos dominados. O que significa que a aceitação, pela maioria das mulheres, de determinados cânones não significa, apenas, vergarem-se a uma submissão alienante, mas, igualmente, construir um recurso que lhes permita deslocar ou subverter a relação de dominação. Compreende, dessa forma, uma tática que mobiliza para seus próprios fins uma representação imposta-aceita, mas desviada contra a ordem que a produziu. Assim, definir os poderes femininos permitidos por uma situação de sujeição e de inferioridade significa entendê-los como uma reapropriação e um desvio dos instrumentos simbólicos que instituem a dominação masculina, contra o seu próprio dominador. (1997, p. 12).

Nesse contexto, o magistério significou para as mulheres a oportunidade de subverter o discurso androcêntrico a favor de seus reais interesses de emancipação e conquista da independência financeira.

Outro fator preponderante para a inserção da mulher no magistério foram as então novas concepções sobre a Educação que, com o Movimento Escolanovista da década de 1930, passou a ser vista como redentora social, como sustentáculo do progresso e da modernização social, levando a um maior investimento na educação, ao aumento do número de vagas na rede de ensino do país (LUCKESI, 1994) e, conseqüentemente, à ampliação das vagas para a atuação docente, tornando propícia a absorção do grande contingente feminino com o curso de magistério. Além disso, a abertura de novos campos de trabalho, devido ao crescimento do sítio industrial no Brasil, fez com que os homens migrassem da educação para outras profissões melhor remuneradas, ampliando ainda mais o número de vagas nas cadeiras do magistério.

Não restam dúvidas de que a profissão docente foi fundamental na conquista da independência econômica das mulheres, principalmente, das classes médias e populares, que não conseguiam, com o casamento, a tão desejada ascensão social, muito comum nas elites, e que encontraram no magistério um meio de garantir sua independência financeira, além da possibilidade de inserção no espaço público e do acesso a níveis escolares cada vez mais altos, como a Universidade, por exemplo, que se tornou inevitável. Finalmente, também para as mulheres das classes populares, essa era uma forma de não depender da caridade alheia para sobreviver, pois, ao terem uma profissão poderiam obter os meios de se sustentar e viver dignamente.

O exercício de uma atividade remunerada para as mulheres das camadas mais abastadas da sociedade, diferentemente das mulheres das camadas menos privilegiadas para as quais o trabalho fora do lar já fazia parte da rotina, sendo mesmo necessário à subsistência, foi algo novo. Além disso, ao exercer uma profissão, as mulheres, além de saírem da esfera doméstica, passaram a ter maior liberdade e autonomia em um mundo em que o homem era o dominante. Conforme Jane Almeida:

Durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um

trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados. O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolados pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse. (ALMEIDA, 1998, p. 23).

Contudo, o processo de desvalorização pelo qual passou a profissão de professor, iniciado ainda no século XIX e acentuado ao longo do século XX, foi, equivocadamente, atribuído ao ingresso das mulheres nessa profissão. Jane Almeida (1998), entretanto, relaciona a feminização do magistério aos processos de mudança atrelados à divisão sexual do trabalho e às relações patriarcais de classe, afirmando que esse processo de desqualificação ocorreu independentemente de serem os homens e/ou as mulheres maioria nesses campos de trabalho. Essa desvalorização se deveu, dentre outros fatores, às novas conjunturas socioeconômicas e aos recentes imperativos ideológicos liberais para os quais as atividades de cunho social voltadas para os segmentos menos favorecidos da sociedade careciam de prestígio e de valor, tanto no plano simbólico quanto no plano material, ou seja, econômico.

No sistema capitalista áreas de trabalho voltadas para obras sociais tendem a sofrer desqualificação. As profissões voltadas para a elite e para o sistema produtivo e tecnológico sempre se encontram mais qualificadas, prestigiadas e bem remuneradas. (ALMEIDA, 1998, p. 63).

Não podemos esquecer, ainda, que a ocupação do magistério pelas mulheres não foi livre de conflitos e questionamentos, uma vez que essas representavam uma ameaça aos homens que, em consequência disto, perderiam espaços e favoritismo na profissão. Sobre isso, reflete, ainda, Jane Almeida:

[...] o trabalho que desenvolveram [as mulheres] no magistério fez parte de um movimento muito maior na educação e na sociedade, por desafiar os preconceitos do patriarcado e da existência feminina num meio eminentemente masculino. Atitudes que levaram a questionamentos da própria condição feminina e dos papéis sexuais desempenhados por homens e mulheres e do trabalho realizado por professores e professoras. (1998, p. 77-8).

Logo, aceitar a ideia de que o ingresso das mulheres no magistério promoveu a desvalorização de uma profissão que sempre foi mal remunerada por sua própria configuração e razão social é admitir uma concepção reducionista, estereotipada sobre o ser feminino, pautada na suposta inferioridade sexual e nas assimétricas relações de gênero.

Inserir-se no magistério primário significou para as mulheres sair de um lugar invisível, individual, para a visibilidade, o coletivo, o social. A partir de sua inserção na profissão docente, as mulheres, aos poucos, foram conquistando espaço, ingressaram na Universidade e, por conseguinte, passaram a ocupar novas profissões mais prestigiadas socialmente. Contudo, a desvalorização e a desigualdade no magistério e em outras profissões, mesmo com as mulheres ocupando os mesmos cargos que os homens, permanecem até os dias atuais.

2.2 A ESCOLA NORMAL NA BAHIA E A QUESTÃO FEMININA

Como vimos no item anterior, o ingresso das mulheres no magistério, começou ainda no século XIX, devido à ampliação da escolarização. Sabemos que a luta feminina pela educação foi também uma luta pela sua emancipação e pela busca de independência econômica e social. Vale ressaltar que essa busca não foi, de forma alguma, um caminho tranquilo: objeto de muitas disputas e polêmicas, a possibilidade de as mulheres exercerem a docência foi contestada por discursos conservadores que viam, na profissionalização feminina, possíveis danos à harmonia social. Acreditava-se que, ao adentrar o espaço público, a mulher poderia se corromper e, ao mesmo tempo, renegar o seu papel “essencial” de sujeito do lar, de esposa, mãe e dona-de-casa, segundo Michelle Perrot (2007). Contudo, ao longo do século XIX, paulatinamente, o magistério foi sendo considerado a profissão ideal para a mulher.

Como já elucidado anteriormente, as novas conjunturas socioeconômicas influenciaram decisivamente na mudança do discurso sobre a inserção da mulher na atividade docente, de tal modo que a ideologia androcêntrica passou mesmo a considerar as mulheres como as mais habilitadas a desempenhar esta atividade e a veicular que o exercício do magistério primário exigia atributos morais e comportamentais que só a mulher seria capaz de atender, graças à sua natureza feminina. Assim, o exercício de uma profissão que, em um dado momento, foi

considerado um risco à harmonia social e à integridade feminina, passou a ser estimulado como a profissão ideal para elas, que eram consideradas incapazes. Nesse contexto, foram criadas as Escolas Normais, espaços formativos para a preparação dessas profissionais.

Na Bahia, quando da criação da Escola Normal, no ano de 1836, apesar de na Lei nº 37 estar explícita a preferência pela formação de alunos do sexo masculino, esta também previa a formação de mestras para a instrução primária, em um curso especial, com o currículo voltado para matérias do ensino primário acrescido de desenho linear e prendas domésticas e a ser ministrado por uma professora. (LIMA, 1997).

A Escola Normal da Bahia somente começou, de fato, as suas atividades, seis anos após a sua inauguração. Entretanto, a determinação da lei em formar alunos de ambos os sexos encontrou dificuldades para ser implantada, já que não havia estrutura que desse suporte à implementação de um curso em que alunos de ambos os sexos fossem educados separadamente. Assim, para manter a segregação sexual, a única solução foi diminuir em 50% a carga horária do curso, de forma que alunos e alunas estudariam em turnos opostos, com planos de estudos diferenciados, mas com os mesmos professores, o que gerou muitas reclamações por parte dos homens, que argumentavam estarem sendo prejudicados em sua formação devido à redução na carga horária do curso.

Alguns anos depois, a Resolução nº 403, de 2 de agosto de 1850, dirigida especificamente ao Curso Normal, determinou a separação entre os sexos, proibiu que alunos e alunas freqüentassem o mesmo prédio e determinou que o curso prático para o magistério, cuja clientela era do sexo feminino, ocorresse em outro prédio, separado da Escola Normal, pois a sociedade do século XIX considerava a coeducação uma questão muito perigosa do ponto de vista moral: uma ameaça aos bons costumes. A Resolução determinou, ainda, que houvesse uma correspondência entre o sexo do(a) aluno(a) com o sexo do(a) docente, ou seja, os(as) alunos(as) somente poderiam ser educados(as) por professores do mesmo sexo. (ROCHA, 2008).

Outra reforma implementada na Escola Normal foi a sua transformação em regime de internato tanto masculino quanto feminino sob o imperativo da Lei nº 844, de 1862. A criação dos internatos foi uma alternativa encontrada pelo governo para controlar o comportamento daqueles que escolhessem a profissão de mestre.

Entretanto, em decorrência das altas despesas com a manutenção dessas instituições e a baixa frequência de alunos, foi extinta a forma de internato masculino com a justificativa de que como o regime de internato para homens contrariava a índole e os hábitos dessa população, que não se sujeita à reclusão, isso afugentara da profissão indivíduos já habilitados ao magistério, reduzindo, sobremaneira, o número de matriculados no referido curso.

Já o regime de internato feminino permanecia inalterado e preconizado pelas autoridades provinciais da época que considerava esse modelo de educação condizente com a índole feminina, mais passiva e predisposta ao recato e à reclusão. No entanto, essa suposta índole feminina na verdade era modelada pelo tipo de educação destinada às meninas que as obrigava a se enquadrarem em um modelo de feminilidade imposto pela instituição educativa, que as impedia de manifestar livremente suas faculdades e pré-disposições individuais. Sobre essa concepção de educação feminina, a filósofa Elizete Passos assevera:

No que concerne à educação feminina, o processo de sujeição, historicamente, tem transcendido à relação educador–educando e o período de escolarização. O conhecimento que lhes é dado serve para introjetar preconceitos de inferioridade, de submissão e de subserviência, de modo que o seu adestramento vem servindo para produzir um conhecimento diferente daquele conquistado pelo sexo masculino. Um conhecimento que consiste em ‘vencer a dificuldade de obedecer e de praticar um modesto silêncio’. Esse tipo de entendimento que tem perpassado a literatura, ao longo dos tempos, assim como as práticas antigas e modernas. (1995, p. 30).

Nesse sentido, de fato, na socialização dos sexos, há um dualismo construído ao longo dos tempos: a mulher, presa à preservação da espécie, ligada às amarras da maternidade, à clausura do espaço doméstico, a um fazer repetitivo e sem criatividade, no aspecto educacional, seria predisposta ao regime de internato; o homem, livre para criar instrumentos poderosos, preparar o futuro e forjar sua identidade, não se adaptaria aos limites do internato, à clausura, à prisão, por ser contrário à sua “natureza”. Assim, o poder disciplinar que perpassava a formação feminina reforçava os preconceitos de inferioridade, sendo propagados e até construídos pelos aparelhos de Estado. (PASSOS, 1995).

Apesar da extinção do regime de internato, em 1864, a procura dos homens pelo Curso Normal decrescia cada vez mais, em decorrência da perda de status da profissão, da precariedade das estruturas escolares e do aumento da

fiscalização por parte do Governo Provincial da Bahia, e, também, em função dos baixos salários, pois, tendo o homem o papel de provedor da família, tornava-se inviável a permanência no exercício do magistério. (LIMA, 1997).

A Escola Normal, desde o início de seu funcionamento, em 1842, como já observamos, enfrentou uma série de dificuldades: falta de livros, mobiliário inadequado, ausência de uniformidade no ensino, baixos salários dos professores. Todos esses fatores contribuíram para a fragilidade da instituição e seu desprestígio, como bem o demonstra o decréscimo no número de matrículas durante o período de 1842 a 1847. No primeiro ano, foram matriculados 83 alunos, com predominância masculina: 68 homens e 15 mulheres. No último, 1847, os alunos não passavam de 40. (ROCHA, 2008, p. 50).

E, assim, ao passo que diminuía as matrículas masculinas nos cursos normais, aumentava o ingresso de mulheres nesta área de ensino. Conforme Marta Leoni Lima (1997), no relatório de 1868, ficou demonstrado que mais mulheres se habilitavam ao Curso Normal, o que provocou preocupações para os poderes públicos locais, que viam dificuldades em aproveitar esse habilitado contingente de mulheres no posterior exercício da profissão, pois ainda não havia a coeducação e a atuação dos professores se restringia à educação de alunos do mesmo sexo, o que representava um prejuízo para os Poderes Públicos que não aproveitariam o contingente feminino para compor o quadro de professores da instrução primária masculina. Como havia se tornado insignificante o número de professores do sexo masculino que se formavam no Curso Normal, a solução para esse impasse estaria no aproveitamento das normalistas no ensino das primeiras letras para ambos os sexos. Então, a alternativa mais viável seria a implantação do regime de coeducação que, ao mesmo tempo, garantiria a educação primária dos meninos e promoveria a absorção das professoras formadas no Curso Normal. Todavia, essa nova organização do espaço escolar era contrária aos princípios morais católicos que condenava a coeducação, por considerá-la propícia à promiscuidade.

Apesar de ter sido forte a influência da Igreja Católica na educação brasileira durante todo o Período Imperial, principalmente por oferecer uma educação de excelência em seus Conventos e Recolhimentos, na fase pré-republicana, segundo Lima (1997), já havia escolas leigas cuja existência representava um golpe ao protecionismo católico. Além desse golpe, a visão conservadora e retrógada da Igreja Católica sobre a coeducação sofreu mais um,

quando, em 1871, foi fundada, em São Paulo, a protestante Escola Americana – que, mais tarde, deu origem ao Mackenzie College –, que trouxe inovações culturais, modernizou a educação e, ainda, ao permitir a coeducação, diminuiu a segregação dos sexos.

Na sociedade americana, havia maior liberdade feminina e a coeducação dos sexos era vista de forma natural, considerada até benéfica para a formação do ser humano e, no Brasil, os dirigentes já reconheciam as vantagens, principalmente econômicas, da coeducação dos sexos, o que ficou claro nas Conferências realizadas em 1973, no Município da Corte do Rio de Janeiro, sobre esse modelo de educação. “Na ótica deles a co-educação seria um grande recurso, dada a falta de escolas e a deficiência dos meios para criá-las” (INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1873, p. 484). Porém, embora o modelo americano das escolas protestantes trouxesse várias inovações, no campo cultural e científico, condizentes com o novo período republicano, conforme Carla Chamon (2004, p. 5), não conseguiu abalar o sistema de ensino católico, pois os professores ainda mantinham a visão de que a coeducação promovia a promiscuidade, sendo uma ameaça aos bons costumes e à moral da sociedade, e por isso se manifestaram contrários à adoção desse sistema educativo. Entretanto, não tardou para que a coeducação se tornasse uma realidade na educação brasileira.

Em 1879, o Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho decretou uma reforma no ensino considerada polêmica, mas que trouxe várias inovações para a educação dentre as quais o Ensino Livre, ou seja, a revogação da obrigatoriedade do ensino da doutrina da religião cristã e a introdução do sistema de escolas mistas¹³ no ensino primário. Conforme o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, artigo 4º, parágrafo 3º, as escolas femininas de Primeiro Grau deveriam receber alunos do sexo masculino até dez anos de idade, pois esse sistema reduziria as despesas para os cofres públicos, além de conceder às mulheres a preferência na regência das classes mistas.

Apesar das contestações de alguns professores contrários ao sistema de coeducação, paulatinamente, a educação mista que, em outros países como Estados Unidos e França, já era uma realidade bem sucedida, foi sendo apropriada, reelaborada e implantada na realidade educacional do Brasil, porém, com algumas

¹³ Denominação também utilizada para se referir ao sistema de co-educação.

restrições. No novo modelo de educação brasileira, diferentemente do modelo norte-americano, por exemplo, o sistema de aulas mistas só era permitido na primeira infância, mais precisamente até os dez anos de idade, considerada a idade limite de permanência da inocência nas crianças; a regência da classe deveria ser de responsabilidade feminina; e quanto ao currículo, este possuía algumas diferenças no que se refere ao sexo, já que não se concebia, aqui no Brasil, uma educação feminina sem o aprendizado das prendas domésticas e dos trabalhos manuais, requeridas para o exercício das funções de esposa, mãe e dona de casa. (CHAMON, 2004).

Mesmo com as adaptações feitas no modelo de coeducação, a resistência à implantação desse sistema, no Ensino Primário, perdurou até o final do século XIX, tanto no Município da Corte Imperial como em outras partes do país. Somente a partir da década de 80 do século XIX, começaram a ocorrer experiências isoladas desse novo modelo educativo nas províncias do país dentre as quais figura o caso da Bahia que, alguns anos após a instauração da República, permitiu a coeducação dos sexos. No “ano de 1895, por força da lei nº 117, de 24 de agosto, a Escola Normal da Bahia passou a apresentar estrutura unificada, ocasião em que foi criado o Instituto Normal da Bahia para ambos os sexos” (ROCHA, 2008, p. 58).

Assim, durante todo o século XIX, as mulheres tiveram de enfrentar inúmeras barreiras que dificultavam o seu acesso à instrução pública. Contudo, por meio da sua luta, a inserção no magistério foi inevitável e passou de indesejável para o status de profissão mais recomendada para as mulheres.

2.3 O SÉCULO XX E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO NORMAL

Nos anos iniciais do século XX, no que concerne ao Ensino Normal, não houve mudanças significativas. Somente a partir da década de 1920, a educação retoma seus processos de reforma, em virtude do Movimento Escolanovista, liderado, na Bahia, pelo ilustre Anísio Teixeira que enviou à Assembleia um projeto de lei reformulando a instrução pública do Estado que, “transformado na lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925 [...] estabelecia à coletoria estadual o recolhimento da sexta parte da renda de cada município para ser usado em educação” (TAVARES, 1968 apud NUNES, 2008, p. 10). No Decreto nº 4.218, de 30 de dezembro desse mesmo ano, foi aprovado um Regulamento para o Ensino Primário e Normal que o

incluía no rol das chamadas reformas da “Escola Nova”. Neste governo foram criadas várias escolas normais em diversas cidades do Estado. (NUNES, 2008).

Com o golpe do Estado Novo, a 10 de novembro de 1937, o então governador, Juracy Magalhães, renunciou e os estados voltaram a ser governados por interventores nomeados pelo Poder Central. Na Bahia, o governo do interventor Landolfo Alves de Almeida (1938–1942) foi muito importante para a área da Educação, por ter ele nomeado como Secretário de Educação e Saúde Isaías Alves de Almeida (seu irmão), fundador, em 1941, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a formação de professores em nível superior. No que se refere ao ensino normal, esse governo concluiu a construção do Instituto Normal da Bahia – atual Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA), começada no governo anterior, e, em 1940, construiu a Escola de Agronomia de Cruz das Almas. (NUNES, 2008). Também em 1940, o Presidente Getúlio Vargas aprovou “o projeto de decreto-lei de autoria do secretário de Educação da Bahia, Isaías Alves, adaptando o Instituto Normal baiano às Escolas Normais Rurais, dando assim, nova estrutura administrativa ao ensino do Estado” (BAHIA, 1997 apud NUNES, 2008, p. 11).

Nesse período, o país tratou de reformar o ensino em todos os níveis, promulgando um conjunto de leis denominado “Leis Orgânicas”, as primeiras das quais foram criadas no início da década de 1940 e decretadas entre os anos de 1942 e 1946, abrangendo tanto o Ensino Primário quanto o Médio. Essas Leis responderam a uma nova dinâmica governamental, apesar de terem começado a ser criadas ainda na ditadura de Getúlio Vargas, sob a gestão do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, e tinham o intuito de ampliar os limites da legislação sobre o ensino, no país, processo iniciado ainda na gestão de Francisco Campos, no início da Era Vargas, objetivando a centralização das diretrizes organizacionais em todo o território nacional, uma vez que essas ficavam sob a responsabilidade estadual, segundo Ana Cristina Lago (1995).

Quanto ao Curso Normal, a sua estrutura ficou estabelecida da seguinte forma: curso de dois níveis, um de Primeiro Ciclo, funcionando como formação de regentes do ensino primário, com a duração de quatro anos, que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais, e os cursos de Segundo Ciclo, que continuavam formando os(as) professores(as) de escolas primárias, porém, com duração de três anos, funcionando em estabelecimentos chamados de Escolas Normais. Além dessas escolas, foram criados os Institutos de Educação, que

passaram a funcionar com esses cursos mais o Jardim de Infância e a Escola Primária (anexos a esse Instituto), além dos cursos de especialização de professor primário e mais a habilitação de administrador escolar.

A promulgação dessas leis e a criação das Escolas Normais Rurais integravam a visão de que a educação seria a principal promotora do progresso nacional, segundo os teóricos e legisladores escolanovistas. Nesse sentido, a criação das Escolas Normais Rurais, no interior do estado, teve como um de seus principais objetivos, a tentativa de “civilizar os sertões” promovendo o acesso à educação e à cultura. (MENDES, 2004).

Atingindo todo o Brasil, esse ideário configurou-se em realidades específicas. Na Bahia a rede pública de escolas normais foi ampliada sobre a égide do escolanovismo de Anísio Teixeira, entre 1924/1928, quando foram implantadas escolas normais no interior [...]. Esta ampliação ocorreu no bojo de uma reestruturação do sistema educacional que entre outras dimensões reformulou e criou normas, regras, currículos e programas para as escolas normais, cujo objetivo era disciplinar, normatizar, modelar e forjar os novos desejados sujeitos à ordem urbana – as normalistas. (SOUSA, 1999 apud MENDES, 2004, p. 26).

Em 1946, a chamada “Lei Orgânica do Ensino Normal”, gestada ainda no Estado Novo, trazia a intenção de dinamizar e acelerar a criação das escolas normais, buscando a melhoria do ensino mediante o estabelecimento de diretrizes e normas que fixaram a duração do curso para a formação de regentes e professores, e admitiu o ensino normal como um ramo do ciclo secundário. Além de formar professores especializados para trabalhar nas Escolas Primárias, habilitou, também, administradores escolares que seriam a elas destinados. Assim, neste Decreto-Lei do Ensino Normal ficou estabelecido que o ensino normal deveria:

1 – Prover a formação de pessoal docente necessário às escolas primárias; 2 – Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3 – Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (ROMANELLI, 2001, p. 164).

Com a criação das Escolas Normais Rurais, que tinham a finalidade de adequar o número de professores às necessidades regionais, estas foram implantadas em diversas cidades do Estado, dentre elas, na década de 1950, a

cidade de Vitória da Conquista, foco deste estudo, tendo como objetivo principal a formação de professores, na modalidade de Curso Normal Rural, o que representou um marco na história da sociedade conquistense. Segundo, Geísa Flores Mendes¹⁴:

[...] instituição educacional pública, única do gênero em Vitória da Conquista, o Instituto de Educação Euclides Dantas – ou simplesmente, Escola Normal, como é conhecida pela comunidade – teve sua expressão de ‘monumentalidade’ proclamada aos ‘quatro cantos’ da cidade e região [...]. (2004, p. 20).

Para além dos inquestionáveis benefícios à educação e à cultura, a presença de uma Escola Normal em qualquer cidade era um importante símbolo de progresso, modernidade e de civilização, razão pela qual a inauguração da Escola Normal em Vitória da Conquista aconteceu em um clima de muita simbologia e respeito, tornando-se mesmo um acontecimento histórico e monumental para a cidade. (MENDES, 2004).

Após a promulgação das primeiras “Leis Orgânicas” houve uma espécie de hibernação na área educacional, uma desaceleração das reformas que só foram retomadas na década de 1960, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 –, que passou treze anos sendo discutida, até ser promulgada e que não trouxe muitas inovações no ensino normal, conservando basicamente os grandes eixos da organização anterior seja em termos de duração dos estudos seja de divisão dos ciclos. O avanço ocorreu na equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio e, ainda, na descentralização administrativa e flexibilidade curricular, que provocaram o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais, além da mudança do nome do curso que passou a ser chamado, em 1962, de Curso Pedagógico. (TANURI, 2000; TORRES; SANTOS, 2001).

As reformas estaduais das escolas normais, com vistas a ajustá-las à nova Lei, limitaram-se principalmente a alterações curriculares. A maioria dos estados conservou o sistema dual, com escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo, certamente em face da insuficiente

¹⁴ Estudiosa da Escola Normal que defendeu sua dissertação de mestrado “Luzes do saber aos sertões: memória e representações da Escola Normal de Vitória da Conquista” no Curso de Mestrado em Memória Social e Documento pela Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO).

quantidade de candidatos qualificados para a docência no ensino primário. (TANURI, 2000, p. 78).

Durante a década de 60 do século XX, a crise se instaurou no país. Esse foi um período marcado pela efervescência dos movimentos sociais contra a Ditadura Militar (1964–1986), principalmente, do Movimento Estudantil. Nesse período, o governo brasileiro firmou vários acordos com órgãos exteriores, com o intuito de acabar com a crise do país o que, na verdade, acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios, principalmente entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e seus órgãos e a *United States Agency for International Development* (USAID), no intuito de obter assistência técnica e cooperação financeira para a organização do sistema educacional brasileiro que foram denominados de “Acordos MEC-USAID”. (TANURI, 2000).

Naquele momento, o governo central entendeu que era preciso resolver problemas mais urgentes, como o aumento de vagas e a expansão do ensino em todos os níveis, por exemplo. Mas, para além de resolver os problemas imediatos da crise, era preciso uma reforma estrutural no sistema nacional de educação. Mais do que isso, daí para a frente, principalmente por influência da assistência técnica dada pela USAID, dentre outros motivos, o regime percebeu a necessidade de adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.

A Bahia, como os demais estados, seguia as determinações federais. Por isso, de abril de 1967 a abril de 1968, foi feito um diagnóstico da situação educacional do Estado. Após o diagnóstico, preparou-se um Plano Integral de Educação, que foi logo lançado, de forma emergencial, para aumentar, em curto prazo, a oferta de matrículas para os níveis do Ensino Primário e Secundário e melhorar a qualidade do ensino através da seleção de novos professores e de treinamento dos já existentes. Retomou-se o concurso público para o provimento dos cargos do magistério primário e médio, o que há muito não era feito, e proporcionou-se treinamento a 8.894 professores leigos. (NUNES, 2008).

No âmbito nacional, foram formadas comissões para o diagnóstico da situação da educação nacional das quais a principal foi a Comissão Meira Matos que emitiu um relatório que veio a ter muita influência na política educacional. Como medidas imediatas e práticas resultantes desses estudos, foram promulgados os

Decretos-lei nº 405, de 31 de dezembro de 1968, e nº 574, de 8 de maio de 1969, relativos à ampliação das vagas no ensino superior; e nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, relativo à contenção dos protestos estudantis. Essa política se concretizou na reforma geral do ensino, a partir da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas para a organização e o funcionamento do ensino superior, seguida de outros decretos leis que a regulamentaram e, também, pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus.

A partir dessa última, a profissionalização se tornou obrigatória para o Segundo Grau e o Ensino Normal foi transformado em uma habilitação desta modalidade de ensino, deixando de ser um curso profissionalizante, em nível ginásial; o Normal Médio passou a se chamar “Curso de Magistério [que] com formação mais geral, possuía apenas a disciplina psicologia relacionada ao ciclo profissional” (TORRES; SANTOS, 2001, p. 138). Assim, segundo Leonor Tanuri: “a já tradicional escola normal perdia o *status* de ‘escola’ e, mesmo, de ‘curso’, diluindo numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)” (2000, p. 80). Além disso, os Institutos de Educação foram extintos e a formação para lecionar nos cursos normais e de especialistas educacional somente poderia ser realizada nos cursos de Pedagogia.

Com essa lei, ainda segundo Tanuri (2000), a formação mínima para o exercício do magistério no ensino de Primeiro Grau, da 1ª à 4ª séries, deveria ser feita com a habilitação específica de Segundo Grau realizada em, no mínimo, três séries; para o ensino de Primeiro Grau, da 1ª a 8ª séries, com a habilitação específica de grau superior adquirida por Licenciatura de curta duração; enquanto o ensino em todo o 1º e o 2º graus, somente poderia ser ministrado por profissionais com a formação de nível superior correspondente a Licenciatura Plena.

Na década de 80 do século XX, o curso de Magistério voltou a ser profissionalizante, com a inserção das disciplinas profissionais Didática Geral, Fundamentos de Psicologia, Fundamentos de Sociologia, Educação Artística, Jogos e Recreação, Literatura Infantil, Medidas e Avaliação e as Metodologias de Ensino, além de Educação Moral e Cívica e Organização Social da Política Brasileira (obrigatória em todo o sistema de ensino nacional, a partir da década de 1970). (TORRES; SANTOS, 2001).

O Magistério vinha passando por sérios problemas, a nível nacional, desde a década de 1970, principalmente em função da queda das matrículas na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e do descontentamento relativo à desvalorização da profissão, fatos que levaram, em 1982, a um movimento de “revitalização do ensino normal”, com discussões de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação, em âmbito federal e estadual, no sentido de criar condições para que o MEC e as Secretarias Estaduais propusessem medidas para reverter o quadro caótico instalado nesta modalidade de ensino.

Entre as propostas do MEC, destaque-se primeiramente a referente ao projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais. (CAVALCANTTE, 1994; SÃO PAULO, 1992). (TANURI, 2000, p. 82).

Assim, o projeto de criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi implantado, em 1983, com apoio técnico e financeiro do MEC, inicialmente, em seis unidades da Federação: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, em um total de 55 unidades. Já em 1987, por intermédio do projeto de Consolidação e Expansão dos CEFAM, foi estendido a mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, atingindo assim, 120 unidades em 1987. Em 1991, já existiam 199 centros em todo o país, com um número de 72.914 matriculados. Foram asseguradas, também, bolsas para garantir o tempo integral dos alunos e seu trabalho de monitoria nas séries iniciais do Ensino Fundamental, graças ao projeto “Bolsas de Trabalho para o Magistério”. Entretanto, com a descontinuidade desse projeto pelo MEC, as bolsas passaram a ser financiadas, em alguns estados, com recursos do próprio governo estadual. (TANURI, 2000).

Apesar da criação dos CEFAMs ter representado, em tese, um avanço no processo de apoio e valorização do Curso de Magistério, esses centros enfrentaram diversos problemas relacionados a bolsas, à ampliação das funções de

aperfeiçoamento dos professores, assim como não houve qualquer política de aproveitamento dos egressos nas redes públicas. Além disso, os projetos criados pelo MEC para dar suporte e fortalecer esses centros não tiveram continuidade, refletindo negativamente na formação dos profissionais do magistério.

Dessa forma, com o esforço de melhorar a formação de professores das séries iniciais, desenvolveu-se a remodelação do Curso de Pedagogia, a partir dos anos de 1980, na tentativa de adequá-lo, também, à preparação do professor para as séries iniciais, tarefa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentalizado. Essa regulamentação ocorreu por meio do Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) que institui a duplicação de funções dos cursos de Pedagogia e, em alguns casos, criou as habilitações específicas para esse fim. (NUNES, 2002). Assim, com a regulamentação do Curso de Pedagogia sob a responsabilidade das Universidades, o Curso de Magistério foi sendo cada vez mais sucateado, devido ao desinteresse da política estatal.

Ainda que muitas iniciativas tenham surgido, nas décadas de 1970 e 1980, para a melhoria da formação do(a) professor(a), o efetivo investimento nesse aspecto se revelou insuficiente. As falhas nas políticas de formação eram acompanhadas da ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do(a) professor(a), o que acabou por refletir na desvalorização social da profissão, gerando uma queda na qualidade do ensino em todos os níveis. Restam, assim, evidenciados os sérios problemas que a profissão docente vem enfrentando ao longo de sua trajetória histórica, como uma profissão de cunho social, não possuidora do mesmo prestígio que gozam outras profissões voltadas para os setores produtivos e tecnológicos da sociedade.

2.4 O ENSINO NORMAL NA NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (9.394/96)

As reformas na educação iniciadas nos anos 1980 continuaram sendo reformuladas e implementadas nos anos subseqüentes, principalmente, na década de 1990. Ainda que a década de 1980 tenha sido considerada como “a década perdida” para a economia brasileira, tivemos, nesse período, um intenso processo de redemocratização do país, um processo que nos parece contraditório e que pode ser mensurado pelas mudanças nas estruturas sociais produzidas durante os anos

noventa, que se iniciou com o Governo Collor de Mello, teve uma transição no Governo de Itamar Franco, mas se consolidou com Fernando Henrique Cardoso. Conforme João Silva Júnior:

Um dos acontecimentos fundamentais nesse período foi a produção de um ajuste econômico mundial decorrente da universalização do capitalismo tanto no campo geográfico como no social. Esse plano teve origem na produção, nos diagnósticos e nas pesquisas dos bons intelectuais dos países de pertença da economia central em âmbito planetário, com predomínio dos Estados Unidos da América, e daqueles já ligados às agências multilaterais, com destaque para o Banco Mundial, além de universidades engajadas na resolução de problemas mundiais, sob a orientação de um repertório econômico (evidentemente neoclássico e ortodoxo). Por outro lado, o compromisso assumido pelo Brasil em sua agenda econômica e política, principalmente, na esfera educacional, [...] por meio dos documentos políticos: Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990), e Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993), que tiveram sua primeira expressão orgânica do movimento reformista mundial, na esfera da educação, no Brasil, com o Plano Decenal de Educação para Todos e, na esfera executiva, no Planejamento Político-Estratégico do Ministério da Educação 1995/1998, tornado público em 1995. (2003, p. 78-9).

Com os novos ajustes econômicos e a universalização do Capitalismo, as reformas em setores estratégicos do país para a adequação à nova conjuntura econômica mundial foram inevitáveis. Assim, a reforma educacional brasileira ocorrida na segunda metade da década de 90 do século XX, consistiu em uma série de transformações paradigmáticas no sistema de educação nacional, dentre as quais a reforma curricular, realizada em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma centralizada, por especialistas de nossas melhores universidades, institutos e fundações de pesquisa.

O primeiro passo consistiu na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que passou a ser considerada a *Carta Magna* da Educação. No Conselho Nacional de Educação (CNE), foram estabelecidas, em cumprimento ao mandato legal deste colegiado, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação básica e o MEC elaborou um currículo nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF) e do Ensino Médio (PCNEM), além dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (REFCEI), para a Educação Indígena e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo todo este trabalho disponibilizado em

caráter de recomendação a todos os sistemas e escolas, além da reforma no financiamento educacional articulado com a política avaliativa, que se materializou na criação do Sistema Nacional de Avaliação, dentre as principais medidas no campo educacional. (SILVA JÚNIOR, 2003; MELLO, 2000).

No centro dessas reformas do Estado, destacou-se a dimensão docente, já que o professor constituía “peça” fundamental para a concretização da reforma, que visava uma mudança paradigmática na educação. Desse modo, desde a Constituição de 1988, já se pensava na qualificação e valorização dos profissionais do ensino (art. 206, inc. V), sendo esta uma das principais medidas do processo de reforma. Na LDBEN, a preocupação com a formação docente foi contemplada no art. 62, que estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, em curso de Licenciatura de Graduação Plena em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Logo, essa Lei não previu a extinção do Curso Normal Médio, admitindo-o como formação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Porém, esta foi, equivocadamente, interpretada, por muitas secretarias estaduais de educação, o que gerou a extinção do Curso Normal Médio, ancorada no artigo supracitado, em vários estados do país, como São Paulo, Minas Gerais, Ceará e Goiás, que se desobrigaram da oferta desta formação, por entenderem que esta não daria mais validade para o ingresso e a permanência na carreira docente. (NUNES; MONTEIRO, 2006).

De fato, a Lei prevê a formação em nível superior para a docência nos diversos níveis de ensino, contudo, não invalida a formação em nível médio. Essa interpretação equivocada se respaldou também no Plano Nacional de Educação que, ao tratar dos objetivos e metas, estabelece que deverá ser garantido, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas, determinando, até, como prazo máximo, o ano de 2007. (BRASIL, 2001a).

Em virtude da má interpretação dessa Lei houve uma corrida desenfreada pela extinção dos cursos normais em nível médio em várias partes do país. O ano de 1997, logo, o ano seguinte à promulgação da LDBEN, representa a gênese da diminuição até chegar à extinção desse Curso em vários estados, que se basearam, precipitadamente, no que apregoa o PNE – § 4º, art. 87, no título Das Disposições Transitórias – que estabelece “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 2001a). Essa tendência nacional e local levou o MEC/CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) a se pronunciar a respeito do equívoco de interpretação da LDBEN conforme revela o Parecer nº 03, de 20 de agosto de 2003, que transcrevemos:

Por meio desta redação de significado pouco preciso muitas pessoas foram levadas a pensar que após 10 anos da promulgação da Lei o acesso e a permanência em funções docentes passassem a ser prerrogativa exclusiva de professores com formação em nível superior.

Essa interpretação, apesar de muito difundida, não resiste a uma análise da legislação que serve de referência, em especial três suportes básicos: a própria LDBEN, a lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação) e a Constituição Federal.

[...]

De fato, no TÍTULO II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, da Constituição Federal, o CAPÍTULO I se refere aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, e em seu artigo 5º, afirma:

“XXXVI - a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada;”

As pessoas que foram legalmente habilitadas para o exercício do magistério por força de ato jurídico perfeito têm assegurado o reconhecimento de seu título profissional por toda a vida, tendo incorporado irreversivelmente essa prerrogativa a seu patrimônio pessoal, não podendo ser impedidos de exercer a profissão docente na esfera da habilitação específica. (BRASIL, 2003a, p. 2-3).

Além disso, a Resolução do CNE/CEB nº 01/2003, de 20 de agosto de 2003, aprovada na gestão do Ministro da Educação Cristovam Buarque, afirma que permanecerá garantido o direito constitucional de acesso e permanência dos professores diplomados pelo Curso Médio Normal à carreira do magistério, conforme transcrevemos:

Art. 1º Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais

válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9394/96.

Art. 2º Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

§ 1º. Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.

§ 2º. Aos docentes que já possuem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior.

Art 3º. Os sistemas de ensino instarão os professores a aderir aos programas de capacitação por meio de estímulos de carreira e progressão funcional [...]

§1º. A adesão aos programas de capacitação e formação em serviço será sempre voluntária, *sendo garantido o pleno exercício profissional dos formados em nível médio, na modalidade Normal, em sala de aula nos termos da lei.* (BRASIL, 2003b, grifo nosso).

Essa preocupação advém do esforço dos legisladores em contemplar a diversidade e a desigualdade social presente na sociedade brasileira. Com efeito, muitas são as dificuldades para ingressar e se manter em um curso superior, em vista do número insuficiente de universidades públicas e de sua rigorosa seletividade e, além disso, no período em questão, não havia programas de financiamento que dessem condições aos docentes de se qualificarem, como os existentes no período atual. Essas são algumas dentre as muitas dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação e, por isso, a lei, ao distinguir entre formação desejável e formação mínima, manteve o curso normal médio como alternativa para a formação docente inicial, em vista das carências ainda presentes em nosso país. Na opinião de Clarisse Nunes:

Tal flexibilidade é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país. Sem criar impedimentos formais para a oferta dessa modalidade de atendimento educacional, de fato, a lei desafia os sistemas a repensá-la sob novas bases. A rigor, seu reconhecimento expressa um movimento em busca da recuperação da sua identidade, na medida em que é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica. As políticas educacionais deverão de respeitar essa peculiaridade e enviar esforços para dar conseqüência à valorização do magistério em todas as suas dimensões. (2002, p. 49).

Há, ainda, no PNE, a recomendação de que

Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz nº 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior. (BRASIL, 2001a, p. 101).

Além disso, na nova LDBEN (Lei nº 9.394/96), o normal médio sai da condição de mais uma habilitação do antigo Segundo Grau, para o status de uma das modalidades de nível médio da educação básica, possuindo equivalência do ensino médio geral, situação que não era vivenciada na antiga LDBEN – Lei nº 5.692/71 (NUNES; MONTEIRO, 2006). Assim, enquanto a nova lei estabelece, para o Ensino Médio, o cumprimento de 2.400 horas de efetivo trabalho pedagógico distribuídas em três anos letivos, para o Curso Normal Médio, há a exigência do cumprimento de 3.200 horas de efetivo trabalho pedagógico, em quatro anos letivos, com a possibilidade de ser desenvolvido em três anos letivos desde que ocorra em turno integral. A exigência de uma carga horária maior para o Normal Médio é consequência da complexa tarefa que os estudantes desempenharão após a conclusão dos estudos, isto é, a de educar crianças e jovens.

Cabe-nos ainda, pontuar a importância, para a história da educação brasileira, dessa instituição que, ao longo dos anos, se consolidou como um lugar de excelência na formação de professores(as). Isso é contemplado na fala do relator do Parecer nº 03/2003 quando afirma que “a escola normal de nível médio, de saudosa memória em muitos lugares, ainda se faz necessária em nosso país e não é possível dizer o contrário senão sob o risco de incorrer em equívoco grave” (BRASIL, 2003a, p. 5), deixando clara a grande necessidade de ainda se manter ativas as escolas normais desse país.

Quando analisamos os dados estatísticos evidenciados por Otaiza Romanelli, vemos “que esta formação consolidou-se em quase todas as capitais chegando a ter nos anos de 1949, 540 Escolas Normais e nos anos de 1993, 5.572” (2001, p. 163). Todavia, o número de alunos matriculados no Curso Médio Normal, decresceu no período de 1989 a 1997, segundo os dados estatísticos do MEC/Secretaria da Educação Fundamental (SEF) (1999, p. 34-5). A comparação

dos percentuais estatísticos evidencia que a matrícula nesse nível de ensino, em 1997 chegou a 826.574, com decréscimo de 1,5% em relação ao ano de 1996, que registrou 839.487 alunos matriculados. Apesar da existência dessas escolas normais, os dados estatísticos do Censo de 2001 mostraram a existência de 86.070 professores atuando na educação infantil e fundamental, sem a formação mínima para a função. (BRASIL, 2003c).

Os dados oficiais do Censo Escolar de 2002 demonstram um decréscimo no número de escolas normais e de matrículas, em todo o país, existindo, naquele ano, 2.641 escolas de nível Médio Normal no país, das quais 2.050 eram públicas. A grande maioria dessas escolas (públicas e privadas) estava localizada na Região Nordeste, com 1.174 estabelecimentos de ensino atendendo a 194.090 alunos, o que representava 53% das matrículas de nível médio no Brasil. A Região Norte possuía 281 escolas, a Região Sudeste, 728, a Região Sul, 296, e a Região Centro-Oeste, 162 escolas que ofereciam o normal médio. (BRASIL, 2003c).

Analisando as informações do Censo Escolar de 2004 a 2006, constata-se que esse quadro de redução progressiva da oferta do curso persistiu até 2004, quando o total de escolas era de 1.670. No entanto, nos anos seguintes, observou-se um aumento no número dessas escolas: de 1.923, em 2005, para 2.252, em 2006, em todo o país (Tabela 1).

Tabela 1 – Número de escolas com o Curso Normal em nível médio, por ano, segundo a rede de dependência administrativa – Brasil, 2004–2006

REDE	ESCOLAS		
	2004	2005	2006
Estadual	1.045	1.245	1.279
Federal	2	6	5
Municipal	255	233	235
Particular	368	439	733
TOTAL	1.670	1.923	2.252

Fonte: INEP/MEC, 2007

No caso da Bahia, em 1996, existiam 307 escolas na rede estadual com a oferta do magistério em nível médio, ou seja, com o curso de Habilitação para o Magistério. Em 2000, os dados preliminares do Censo já identificavam 222 escolas estaduais com o Curso Normal Médio, distribuídas em 197 municípios. No âmbito

das políticas públicas da Secretaria da Educação (SEC), após a LDBEN de 1996 e a Resolução CNE/CEB nº 02/1999, foi elaborado, em 2001, o Projeto “Construindo a Pedagogia da Autonomia – Formação de Professores em Nível Médio, modalidade Normal, para a educação infantil e as quatro séries primeiras do ensino fundamental”, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA), em 2002, na forma da Resolução CEE/BA nº 098/2002. Desde então, a referida resolução estabelece as diretrizes para a implantação e funcionamento das unidades escolares e para a organização curricular. (BAHIA, 2011a).

Na Bahia, como no quadro geral do país, em virtude de uma equivocada interpretação dos artigos 62 e 87 da LDBEN, foram empreendidas ações que quase resultaram na extinção do Curso Normal Médio, dentre as quais: a racionalização da oferta e a extinção do curso no período noturno, a partir de 1997; limitação de uma escola por município (2001–2002); fim das matrículas na série inicial do curso e bloqueio de matrículas dos egressos do ensino médio (2003); matrícula de novos alunos após justificativa e aprovação da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SUDEB) e Superintendência de Organização e Atendimento da Rede Escolar (SUPEC) (BAHIA, 2005); extinção do curso em algumas escolas e criação de turmas exclusivas para os remanescentes. (BAHIA, 2011a).

Nesse sentido, em 2007, 2008 e 2009, a SEC manteve algumas decisões de anos anteriores estabelecidas nas portarias de matrículas e liberou a abertura de novas turmas de primeiro ano mediante análise e autorização da SUDEB. Ao final de 2009, após análise criteriosa de 48 solicitações, foi autorizada a implantação do Curso Normal Médio em 16 escolas estaduais, para o ano letivo de 2010. Atualmente, existem 74 unidades escolares estaduais que oferecem essa modalidade de ensino, totalizando 9.078 matrículas. (BAHIA, 2011a).

Desde 2008, devido ao reconhecimento da forte influência dessa modalidade no quadro educacional brasileiro, o MEC criou o Fórum Nacional do Curso Normal Médio para analisar a realidade atual do curso no país e indicar novos caminhos. Um primeiro passo nessa direção foi a elaboração de um diagnóstico promovido pela Secretaria de Educação Básica do MEC sobre o perfil do aluno egresso do Curso Normal Médio, a partir de dados levantados nos cinco últimos anos (2003–2007) pelo questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Importantes informações foram colhidas e servem de reflexão para a orientação de políticas públicas para essa modalidade educativa.

A partir de 2009 tem havido, também, um movimento das secretarias estaduais de educação pela revitalização do Curso Normal Médio, com a realização de seminários para discussão sobre dificuldades, desafios, novas propostas, novas perspectivas, no intuito de construir políticas que redefinam essa modalidade de ensino, adequando-a às novas conjunturas sociais, haja vista que, apesar da sua quase extinção, nos últimos cinco anos, a procura por este curso parece ter se estabilizado, com projeções para aumentar, pois, alguns estados brasileiros, dentre eles, a Bahia, estão revitalizando este curso por terem entendido a grande contribuição que este continua proporcionando à nossa sociedade.

A nova postura do estado baiano sobre o Curso Normal Médio se materializou em novo decreto, de janeiro de 2011, que regulamenta algumas inovações no curso, a exemplo da unificação da matriz curricular do 1º ao 4º ano para todo o Estado (BAHIA, 2011a). Nesse decreto, o Secretário de Educação justifica tal medida, considerando:

1 – a necessidade de realizar ajustes na organização pedagógica do Curso Normal Médio das escolas da rede pública estadual; 2 – A importância no aperfeiçoamento da formação do educador para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, foco do Curso Normal Médio, à luz da Resolução CNE/CEB nº 4/2010. (BAHIA, 2011a, p. 1).

Apesar das inovações propostas no Decreto, como a divisão dos programas de estudos por área de conhecimento, a valorização da interdisciplinaridade, a unificação da matriz curricular, a exigência de atividades práticas de cunho pedagógico profissional desde o primeiro ano do curso, dentre outras, há ainda a proposta de estudos transversais sobre temáticas como Educação das Relações Etnico-raciais, Educação Ambiental no Sistema Educacional, Educação em Direitos Humanos, estudo sobre Idosos e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Todavia, não há referência alguma sobre o estudo de Gênero e Diversidade e de combate à violência e discriminação contra a mulher e homossexuais na escola, como previsto no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e na Lei Maria da Penha – Lei nº 11. 340, de 7 de agosto de 2006. No segundo capítulo desse plano, há a proposta de uma educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica, prevendo inclusive, a formação específica para todos os profissionais da educação, principalmente

gestores e professores da rede pública de ensino, proposta que, ao nosso ver, não foi contemplada pela Portaria de Reestruturação do Curso Normal Médio no Estado da Bahia.

Entretanto, o processo de mudança de mentalidade não é algo fácil, muito menos rápido e, aos poucos, essas novas demandas sociais e educacionais virão a ser fatalmente incorporadas pelas instituições de ensino. De fato, a interpretação da lei gera muitos equívocos por aqueles que têm o dever de executá-la. No caso da situação legal do Curso Normal Médio, por exemplo, somente depois de mais de uma década da promulgação da LDBEN, as secretarias de estado passaram a ter uma visão mais clara do que realmente determinavam os legisladores.

Depois de quase extinto do sistema nacional de educação, esse movimento de revitalização do Curso Normal Médio ocorrido em vários estados brasileiros, nos parece algo positivo como forma de valorização do significado social deste curso. Vale ressaltar que a questão principal não está na escolha entre o a formação de nível médio ou a formação de nível superior, pois, como pontua Guiomar Namó de Mello, “pedagogicamente, não há nenhuma sustentação consistente para uma divisão que em parte foi causada pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio e o superior” (2000, p. 99). O que deve estar em pauta é a preocupação com a formação de um profissional competente em suas ações políticas, técnicas, teórico-metodológicas, com o intuito de sedimentar, no interior da escola básica, um trabalho docente de qualidade na perspectiva de criar uma nova cultura de valorização da formação de professores.

Contudo, a revitalização do Normal Médio, não exclui a necessidade da formação em nível superior, caminho que todo profissional da educação deve trilhar na sua trajetória de formação. Porém, entendemos que o Curso Normal Médio é a primeira etapa no longo e contínuo processo de formação docente.

3 GÊNERO E FORMAÇÃO NO CURSO NORMAL MÉDIO

[...] nenhuma cidadania pode ser construída adequadamente sob uma posição de desigualdade, em que está em destaque um padrão invariável de homem. (DOZIART, 2010).

Pensar as questões de gênero e diversidade sexual no currículo escolar é resultado de pressões do movimento social brasileiro, sobretudo, do movimento feminista que, a partir das primeiras décadas do século XX, passou a reivindicar a igualdade de gênero, raça e classe, não somente no âmbito das relações sociais e econômicas mas, principalmente, na educação. Assim, a inter-relação das questões de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visavam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, da discriminação da mulher e a igualdade de gênero. Como resultado dessas reivindicações foram criados documentos oficiais, como a LDBEN e os PCNs, que recomendam o exercício de práticas que visem a construção da equidade de gênero na escola.

Pretendemos, neste capítulo, discutir questões concernentes ao currículo de formação do Curso Normal Médio e suas imbricações com as questões de gênero, haja vista que o contexto escolar é um fértil terreno de (des)construção e/ou de legitimação de (pre)conceitos relacionados às questões de gênero e de diversidade sexual. Assim, discutir gênero, currículo e formação de professor(a) pressupõe abordar campos fundamentais para o fomento de uma educação verdadeiramente democrática e pluralista.

3.1 GÊNERO E CURRÍCULO: APONTAMENTOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE ESTUDO

O conhecimento, na visão de Michael Apple, não é um artefato relativamente neutro, ao contrário, é manipulado pelos interesses dominantes. A escola, por sua vez, é um aparelho que manipula o conhecimento e regula a sua distribuição respondendo a interesses dominantes, pois, “assim como ocorre uma distribuição social do capital cultural na sociedade, há também uma distribuição social do conhecimento nas salas de aula” (1982, p. 80).

As epistemologias feministas trazem o conceito de “conhecimento situado”, ao defender que não há conhecimento neutro, que todo conhecimento traz uma intencionalidade, um comprometimento político.

As epistemologias feministas abrem-se para um campo multidisciplinar e defendem a pluralidade metodológica. A ciência, na perspectiva das epistemologias feministas, tem gênero, havendo diferentes maneiras de produzir conhecimento. Homens e mulheres fazem ciência de formas diferenciadas. A ciência positivista, considerada androcêntrica pelas epistemologias feministas, associou a objetividade à masculinidade, o que conduziu a presumir que, para ser objetivo, requer-se um distanciamento e uma separação entre razão e emoção. (EICHLER, 1988; JAGGAR, 1997 apud NARVAZ, 2006, p. 4-5).

Nesse sentido, para Apple (1982), o currículo escolar representa uma forma de selecionar e distribuir esse conhecimento e tem, em suas origens, a função de controle social imposto por um grupo dominante como forma de garantir seus privilégios ou mesmo como forma de perpetuar um sistema de dominação e exploração de uma classe sobre outra ou de um grupo sobre outro. E é com base nisso que acreditamos que o conhecimento incorporado no currículo escolar pode funcionar como uma forma de perpetuar a dominação masculina.

O estudioso da área de currículo Gimeno Sacristán (2000) também faz uma profunda discussão sobre o currículo escolar como um fecundo espaço de produção e/ou reprodução de conhecimento, saberes e cultura. Segundo esse autor, o currículo se nutre do conflito e da contradição, que impulsionam um movimento permanente e infinito de construção e reprodução do conhecimento, e se apresenta como um campo para a transmissão e a produção do saber e da cultura, configurando-se em uma rede de relações que produz e reproduz o conhecimento

em um campo determinado de conflitos, de posições antagônicas, convergentes e aproximadas, por envolver múltiplas concepções sobre o mundo, a vida, a pessoa humana, a sociedade, a cultura e a educação.

Para o teórico Henry Giroux (1997), que também produz uma interessante discussão sobre o currículo escolar, fundamental para esta pesquisa, as práticas curriculares ultrapassam aquelas prescritas nos programas curriculares, pois, em se tratando de currículo escolar, nem tudo está explicitamente evidenciado. Existem rituais, símbolos e práticas que não constam do currículo explícito ou oficial, normas, comportamentos e práticas que ocorrem de maneira tácita, sutil, quase imperceptível, porém, latente e eficaz, que compõem o chamado “currículo oculto”. A partir de um projeto cultural e político, planeja-se o tipo de sujeito que se pretende formar, escolhem-se os princípios sob os quais a ação formativa se respaldará e traçam-se os objetivos que se pretende alcançar com o processo de formação. Tudo isso será condensado e organizado em um artefato chamado currículo, que deverá contemplar todas as facetas da formação: princípios, valores, conceitos, aspectos didáticos, pedagógicos, metodológicos e organizativos.

Em sua gênese, o currículo expressa a vontade de organizar a atividade educacional, de delinear as práticas de ensino, porém, modernamente falando, seria, mais que isso, uma maneira de pensar e organizar metodologicamente o ensino. Essa forma de conceber o currículo existe desde Comênio¹⁵, porém, só foi legitimada como uma categoria científica, a partir do século XX. O modelo humanista, muito influenciado pelo modelo clássico que se estabelecera na educação universitária da Idade Média na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética), vigorou até o século XIX, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2007).

À medida que a sociedade ia se desenvolvendo, foi surgindo a necessidade de se construir ambientes sistematizados de preparação dos sujeitos para a vida adulta. Nesse contexto, os sistemas de ensino moderno se converteram em espaços de preparação nos quais a organização curricular deveria responder às necessidades do sistema produtivo eficientista.

¹⁵ João Amós Comenius (1592-1672) foi o primeiro indivíduo a instituir a educação como uma ciência sistemática, sendo esta uma das razões pelas quais ficou conhecido como o “pai da pedagogia moderna”.

Conforme o currículo se constituía, gradativamente, em um campo profissional e especializado, teorias foram sendo desenvolvidas para dar conta de entender e explicar este campo “novo” e emergente, pois, ainda que os profissionais da educação, na prática, vivenciassem o currículo a todo tempo, este como categoria científica somente emergiu a partir das crescentes teorizações sobre a educação, cada vez mais preocupadas com a área curricular. Segundo Tomaz Tadeu da Silva:

A emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como a formação de um campo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre o currículo, a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do Estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo. (2007, p. 21).

Os pioneiros na discussão sobre esse campo da educação foram Franklin Bobbitt e Ralph Tyler, que são considerados os principais teóricos do currículo, apesar de o tratarem de maneira muito tradicional e funcionalista considerando a sua função como meramente organizativa, uma atividade mecânica e burocrática, comparado a uma fábrica onde tudo deveria ser, minuciosamente, executado e avaliado. (SILVA, 2007).

A partir da década de 1960, por influência do modelo de educação tecnicista, passa-se a dar mais atenção aos aspectos comportamentais da educação, graças às novas conjunturas sociopolíticas decorrentes da instauração, em vários países do mundo, de sistemas de governo ditatoriais que almejavam a vigilância e o controle da população. Esse modelo vigorou até a década de 1980, quando começou a ser questionado devido à emergência dos modelos progressistas, encabeçados pelo teórico John Dewey, nos Estados Unidos, de cunho mais pragmático, que criticavam severamente o currículo clássico, humanista que, até aquele momento, havia dominado a educação secundária desde a sua institucionalização.

Emergem também, ainda na década de 1960, as teorias críticas do currículo, resultado da efervescência generalizada dos movimentos sociais que questionavam as tradicionais estruturas sociais e educacionais. Nos Estados Unidos, esse movimento de questionamento na área educacional se centrou na

renovação do currículo e recebeu o nome de Movimento de Conceptualização. Em alguns países da Europa, esse movimento de questionamento também eclodiu, na Inglaterra, com o nome de “Nova Sociologia da Educação”, identificado na figura de Michael Young, e, na França, teve seu início com os fundamentais ensaios sobre o sistema educacional de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, e suas influências chegaram ao Brasil, tendo como principal representante o brilhante educador Paulo Freire. (SILVA, 2007).

As teorias críticas do currículo se preocupavam em questionar os arranjos educacionais existentes quanto às formas dominantes de conhecimento, colocando em cheque os pressupostos e as ideologias nas quais esses arranjos se pautavam. Assim, não só desconfiavam do *status quo* como também o culpabilizavam pelas desigualdades e injustiças sociais. O foco dessas teorias não estava em compreender como se faziam os currículos, mas o que o currículo fazia com os sujeitos, pois concebiam o currículo como um importante artefato para a manutenção do modelo vigente de sociedade, marcado por sérios antagonismos de cunho classista, político, econômico e ideológico. (SILVA, 2007).

No campo educacional, o currículo representa um dos principais processos de socialização. Conforme Burnham (1998):

[...] significa um dos principais processos, na medida em que aí interage um coletivo de sujeitos-alunos e sujeitos-professores, além de outros que não diretamente ligados à relação formal de ensinar-aprender. Nesta interação, mediada por uma pluralidade de linguagens-verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas... – de referências de leitura de mundo... transformam essa realidade num processo multiplamente cíclico que contém, em si próprio, tanto a face da continuidade como da construção do novo. (apud MACEDO, 2005, p. 25).

O currículo, segundo Michael Apple (1989), se ocupa da formação, dos hábitos, habilidades, destrezas que os estudantes de cada classe social precisarão desenvolver para se adaptar bem às exigências do mercado capitalista e da sociedade em vigor. Além de responder às divisões classistas, o currículo também contribui para a formação e a perpetuação dos antagonismos de gênero, das diferenciações e desigualdades na formação educativa, veiculando e legitimando, por exemplo, modelos ideais e desiguais de comportamento para meninos e meninas, dentro e fora do espaço escolar, além de difundir conhecimentos de

caráter androcêntrico que tentam inculcar nas mentalidades um modelo ideal de ser humano (homem, branco, burguês e heterossexual), constituindo-se no único modelo válido e legítimo. Assim, tudo que foge a esse modelo é considerado desviante da regra, secundário, de menor valor. O que é associado ao feminino, passa a ser considerado de segunda ordem e menos valorizado. É interessante notar que essa ideologia é transmitida como “natural” como algo inerente à organização social.

Assim, são construídos, segundo Guacira Louro (2007), demarcadores de fronteiras entre aqueles que representam a norma, que estão em consonância com os padrões sociais, e aqueles que fogem à regra, “o outro”, que ficam às margens. Essa norma, que se estabeleceu historicamente, se refere a esse padrão desejável de “homem” que se torna uma referência natural, inscrita nas teias das relações sociais. A partir dessa referência se classificará, se medirá e selecionará os sujeitos atribuindo toda uma carga valorativa e hierarquizada a esse sistema de classificação. Assim, em nossa sociedade, a mulher é classificada como “segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual, classificações estas que, sem dúvida, são incorporadas ao currículo. Conforme Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a instituição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação, características que estão todas ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. (2007, p. 94).

Em um currículo conservador, vigora um conhecimento tradicionalista que visa a dominação e a permanência do *status quo*. Para a manutenção dessa sociedade iníqua e preconceituosa, a formação, o currículo, enfim, tudo o que envolve o processo educativo é pensado e organizado para responder aos imperativos de dominação de classe, de raça e, sobretudo, de gênero. Nessa perspectiva, o currículo escolar oficial reflete as dicotomias vivenciadas por mulheres e homens na sociedade mais ampla e serve ainda de reforço à ideologia dominante (androcêntrica e sexista), convertendo-se assim, em um poderoso artefato de

reprodução das assimetrias e desigualdades de gênero na escola. Nos espaços educativos, por sua identidade de gênero ou por sua orientação sexual, os/as alunos(as), muitas vezes, são sub-valorizados(as), subestimados(as) segregados(as), discriminados(as), enfim, violentados(as) em seus direitos humanos. Entretanto, o que se revela mais preocupante, além da persistência desse tipo de prática, é o fato de ela ocorrer em espaços de formação, sob a (des)vigilância dos(as) professores(as), ou pior, tendo estes(as), muitas vezes, como principais agentes, conforme Daniela Auad (2006).

Além disso, o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local, um espaço no qual, ativamente, se reproduzem e se criam significados sociais que, entretanto, não se situam, simplesmente, no nível da consciência pessoal ou individual; eles estão estritamente ligados a relações sociais de poder e de dominação, inclusive a dominação masculina. (SILVA, 2007).

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY, 1987 apud SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Nesse sentido, as práticas curriculares ultrapassam aquelas prescritas nos programas do currículo oficial, pois existem normas, comportamentos e práticas, que atuam de maneira quase imperceptível, mas são eficazes para a manutenção do *status quo* classista e androcêntrico, que compõem o chamado “currículo oculto”. Esse é constituído pelos aspectos do ambiente escolar que, apesar de não integrarem o currículo oficial, explícito, contribuem, de forma tácita, para aprendizagens sociais relevantes voltadas para atitudes, comportamentos, valores, orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem, da melhor maneira às estruturas de funcionamento desejáveis para a sociedade capitalista (GIROUX, 1997); e não se resume a isto, pois serve ainda à manutenção de uma ordem de gênero patriarcal e androcêntrica. Assim, “[...] o currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade. [...]”, diz Whitty (1985), citado por Sacristán (2000, p. 19), segundo quem o currículo é também utilizado como mecanismo de distribuição social do conhecimento.

[...] O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados. As modalidades e educação num mesmo intervalo de idade acolhem diferentes tipos de alunos com diferentes origens e fim social e isso se reflete nos conteúdos a serem cursados em um tipo ou outro de educação [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Por isso, a questão da natureza do saber distribuído pela escola se revela como de extrema importância, conforme Ana Doziart:

A hierarquização dos saberes, a priori sofre fortemente as influências ideológicas de dominação e de poder, por serem situados social e culturalmente e por possuírem diversos contextos de atuação. Os critérios de definição de maior ou menor validade de um saber, da maior ou menor legitimidade de uma cultura, dependem de embates sociais e de processos argumentativos, sendo, em consequência, historicamente situados e também circunstanciais. (2010, p. 124).

A escolha dos conhecimentos a serem ministrados na escola geralmente responde à lógica capitalista e androcêntrica de dominação. Nesse sentido, a seleção dos conteúdos escolares é muito significativa para se perceber o que é considerado importante de ser ensinado nos cursos de formação. Logo, para se explicar o currículo é preciso atentar para seus conteúdos, códigos e práticas como elementos essenciais que o constituem e que podem atuar em nível explícito ou implícito.

Os códigos são elementos que dão forma pedagógica aos conteúdos, os quais atuando sobre os/as alunos(as) e professores(as) acabam modelando, de alguma forma a prática.

Por trás de qualquer currículo existe uma série de princípios que ordenam a seleção, a organização e métodos para transmissão, e isso é um código que condiciona a formulação do currículo antes de sua realização. (LUNDGREN, 1983 apud SACRISTÁN, 2000, p. 75).

Nesse sentido, o currículo está inextricavelmente atrelado ao contexto em que é produzido, com seus determinantes históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos, institucionais, etc. e sofre influência direta dos imperativos sociais do grupo dominante, de sua cultura, dos valores, da moral, da visão de mundo e dos padrões comportamentais. Apesar de o espaço escolar possuir uma heterogeneidade, um cruzamento de diversos sujeitos e diversas culturas, o que prioritariamente

permanece no currículo formal e, também, no currículo oculto, são determinantes da ideologia dominante. Como o currículo se materializa na prática pedagógica, sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, por meio dele, podemos perceber a quais interesses sociais e ideológicos a escola tem respondido. Além disso, ele é mais complexo do que pode parecer, pois constituindo no cruzamento de diferentes práticas, diferentes interesses, campo de disputas e conflitos, ao final, se converte em configurador de tudo o que podemos denominar como prática educativa.

Por isso, segundo Francisco Imbernón (2000), uma educação que vise a discussão de gênero, sexualidade e diversidade de orientação sexual não pode se limitar apenas à introdução curricular de conteúdos informativos sobre essas questões. Mais que isso, é necessário pensar a diversidade nas metodologias e didáticas educativas, na avaliação e na estrutura da organização escolar. A diversidade deve ser entendida como aceitação de realidades plurais, como ideologia, como uma forma de ver a realidade social, defendendo ideias democráticas de justiça social, e isso exige uma reestruturação curricular.

No currículo escolar, a questão da diferença deve ser um eixo fundamental a ser discutido, e pensar a diversidade pressupõe estar aberto, receptivo às diferentes formas de ver, ouvir, ser e estar no mundo, em vista da diversidade de sujeitos que a escola assume a responsabilidade de formar. Assim, valorizar a liberdade de se perceber, de se identificar, constitui pontos de partida para a construção de um currículo multiculturalista em que as diferenças sejam vistas como positivas, valorizadas como oportunidade de trocas e de crescimento para toda a escola. Nessa perspectiva, Larrosa e Skliar (2001) afirmam:

O currículo da diferença rejeita a idéia de transformar os diferentes em mercadorias de consumo, em vitrine, a quem é preciso diagnosticar e registrar, incluir e dominar, controlar e regular, hegemônizar e normalizar. Ele incorpora o que os diferentes têm a dizer, sente e trata as vozes, histórias, corpos como desafios ao intercâmbio e à interpelação radical das crenças, valores, símbolos e identidades hegemônicas. (apud DOZIART, 2010, p. 121).

Um currículo que reconhece e valoriza a diversidade enxerga a diferença como oportunidade de crescimento para toda a comunidade escolar. A diferença se torna um princípio, na visão educativa da escola, algo fundamental para o

enriquecimento do processo pedagógico. Assim, não se assume a diversidade e a diferença no intuito de tentar normatizá-la, homogeneizá-la, mas de reconhecê-la como princípio importante no processo de formação das identidades dos(as) educandos(as). Não se trata de tolerar a diferença, um princípio que pressupõe uma hierarquia entre as partes, mas de aceitá-la e valorizá-la como elemento fundamental e enriquecedor das relações humanas, sejam elas em âmbito educacional ou em outras esferas da sociedade.

Ao propalar a tolerância à diferença, está-se compactuando com a morte anunciada do outro. Esse outro, a quem somos impelidos a tolerar não pode se constituir sujeito possuidor de lógicas próprias, de formas diferenciadas e alternativas de elaborar e expressar o mundo, mas de características que, por fugirem quase sempre irremediavelmente do padrão, não dá-nos outra opção, como seres humanos que somos, senão aceitá-los. (DOZIART, 2010, p. 123).

Cada pessoa é diferente pela interação entre o que é – nível intelectual, motivação, interesse, existência acumulada, conhecimentos etc. –, de onde vem e onde está – situação social, fatores atuais, ambiente e meio etc. – e, no entanto, as respostas para solucionar o problema da segregação das pessoas em todos os seus graus e o processo de conscientização dos alunos para o respeito a essa diferença, ainda estão pendentes neste momento.

Adaptar o ensino à diversidade dos sujeitos que convivem nas instituições educativas não é tarefa simples, e o êxito nos resultados dependerá em grande medida da capacidade de agir autonomamente, tanto por parte dos professores como da comunidade e dos alunos e alunas sujeitos do processo. (IMBERNÓN, 2000, p. 85).

Dessa forma, a construção de uma educação para a diversidade perpassa pelo âmbito da formação do(a) professor(a), sendo essa condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma educação que, realmente, prime pela diversidade e equidade de gênero.

[...] na medida em que os/as professores(as) possuírem um estilo de inteligibilidade que acolha a ambigüidade e prefira a complexidade, se tornarão mais preparados para encorajar as mais altas ordens de pensamento da parte de seus/suas alunos(as) em formação. (MACEDO, 2005, p. 170).

3.2 UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO NORMAL MÉDIO SEGUNDO A PERSPECTIVA DE GÊNERO

A política curricular pressupõe tudo o que compõe a prática educativa: seus conteúdos, a metodologia, a avaliação, os aspectos organizacionais, as práticas pedagógicas, os princípios e valores éticos, morais, políticos e democráticos, enfim, tudo o que compõe a dinâmica da instituição escolar. Conforme Gimeno Sacristán:

[...] A política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo [...]. (2000, p. 109).

Ainda de acordo com o autor, a prescrição de mínimas diretrizes curriculares para o sistema educativo ou para um de seus níveis supõe um projeto de cultura comum para os membros de determinada comunidade. A ideia de currículo comum na educação obrigatória é “inerente” a um projeto unificado de educação nacional. O estabelecimento do mínimo marca uma forma de proporcionar a todos uma base comum de conhecimentos, habilidades e cultura, no sentido de capacitar os sujeitos de diferentes origens socioeconômicas e culturais, de maneira a proporcionar igualdade de oportunidades para disputar espaços e colocações nas esferas que compõem a sociedade. Não se trata de uma intervenção político-administrativa impositiva, regulatória, mas de um princípio orientador da prática curricular, pois, não se almeja um controle da prática educativa, mesmo porque esta é dinâmica e complexa: o que se busca é construir seus princípios orientadores.

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem da atuação que professores(as) e alunos(as) têm da mesma. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. O tipo de racionalidade dominante na prática e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

No que concerne à inclusão da discussão de gênero e diversidade de orientação sexual na escola, houve uma intensificação das reivindicações por esta causa, a partir da década de 1970, quando pressões populares e do movimento feminista passaram a exigir que a temática de gênero e sexualidade integrassem a pauta das políticas educacionais e se convertessem em ações efetivas de implantação destas discussões na escola. A partir de meados dos anos 80, com o aumento significativo de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV¹⁶ entre os jovens, a discussão dessas temáticas no contexto escolar se tornava sempre mais urgente e necessária. Uma pesquisa do Instituto DataFolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão do tema Orientação Sexual nos currículos escolares. (BRASIL, 1997b).

Como resultado dessas reivindicações, foram então criados documentos oficiais os quais estabeleceram diretrizes e parâmetros curriculares que visavam a inclusão dessas temáticas em todos os níveis da educação básica, inclusive na formação docente e, juntamente com o apoio da sociedade civil e dos profissionais da educação, o MEC, desenvolveu, na década de 1990, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (REFCEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), prevendo uma base curricular comum para todo o sistema nacional de educação. Dentre os PCNs, foram construídos aqueles que tratam dos temas transversais que incluem a discussão sobre gênero e sexualidade. Esses documentos integram uma política educacional que tem como objetivo acompanhar o acelerado desenvolvimento social e suas novas demandas e fazem parte das políticas de reforma educacional que ocorreram na década de 1990, com a finalidade, dentre outras, de criação de um currículo comum em todo o território nacional, ou seja, uma base comum de temas e conteúdos a serem trabalhados nos diversos estados brasileiros.

Em vista da amplitude territorial de nosso país e da grande diversidade cultural, foi necessária a criação de parâmetros curriculares em que o respeito à cultura e à diversidade de cada região fosse contemplado. Foram então criados os PCN “Temas Transversais” (PCN–TT), conjunto de diretrizes organizadas por temáticas que dão conta das discussões pedagógicas sobre temas de grande

¹⁶ *Human Immunodeficiency Virus* – vírus da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) – *Acquired Immunodeficiency Syndrome* (AIDS).

relevância social e cultural de cada região do país, respeitando as especificidades de cada comunidade na qual a escola esteja inserida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. (BRASIL, 1997a, p. 21).

Assim, os Temas Transversais teriam o objetivo de promover uma discussão sistematizada, no espaço escolar, de questões de relevância social. Como temas a serem discutidos foram propostos Ética, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, com uma metodologia apropriada, desde a inclusão no currículo e a garantia de uma abordagem transversal até as orientações didáticas, como forma de manter as discussões, perpassando todas as áreas do conhecimento educacional. Sendo assim, por meio da inclusão, no currículo escolar, de temáticas como relações de gênero e orientação sexual, fundamentais para o pleno desenvolvimento do(a) educando(a), evidencia-se a preocupação de se criar na escola um ambiente de reflexão, discussão e crítica de temas relevantes que interferem diretamente na dinâmica social e no exercício da cidadania.

O estudo, tanto dos REFCEI quanto do PCN–OS nos cursos de formação inicial para o magistério (em nível médio e superior), é de extrema importância, pois esses documentos discutem questões sobre o desenvolvimento humano, o exercício da sexualidade, as relações de gênero etc., sugerem metodologia de trabalho, apontam caminhos para que o/a professor(a), a partir dessas orientações, possa construir e reconstruir sua própria trajetória didático-pedagógica.

A implementação dessas políticas na escola buscou, gradativamente, orientar as ações pedagógicas para um enfoque desbiologizante e autorreflexivo sobre a sexualidade. Também encontramos, no PNE, a preocupação com as questões de gênero na formação de professor(a) em nível superior, quando trata, em seus objetivos e metas, no tópico para o Ensino Superior – item 12, sobre a inclusão, nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes, temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no

que se refere à abordagem de gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.

Como esses documentos pretendem orientar a prática pedagógica de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, é fundamental que se crie na escola um ambiente de estudo e discussão das temáticas elencadas, sendo necessária a criação de um clima propício, responsável e organizado de estudo e discussão, entre professores(as)-formadores(as) e professores(as) em formação no Curso de Magistério, uma vez que a política curricular apenas recomenda e regulamenta a inclusão dessas discussões na educação básica, cabendo à equipe escolar aprofundar os estudos e as reflexões acerca da sexualidade humana, da sexualidade de crianças e adolescentes, das relações de gênero, homossexualidade, aborto, etc., devendo o/a professor(a) formador(a), durante o processo de formação, respeitar a opinião de cada estudante e, ao mesmo tempo, garantir o respeito e a participação de todos(as).

Incluir no currículo de formação do Normal Médio a discussão de gênero e diversidade sexual se apresenta como um desafio com vistas a ampliar a dimensão crítica deste curso, uma vez que, ao incluir esta discussão, o curso ampliará a visão das(os) educadoras(es) capacitando-as(os) para trabalhar melhor com os aspectos da sexualidade humana e com as complexas e instáveis relações de gênero e não apenas com os aspectos práticos e pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, as constantes mudanças sociais, econômicas, culturais etc. exigem, cada vez mais, tanto dos(as) professores(as) quanto daqueles(as) que ainda se encontram em processo de formação, a ampliação de suas competências profissionais.

Nesse sentido, é necessário pensar na estrutura do Curso Normal Médio que, “em função de sua natureza profissional, requer um ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade de sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1999) e, à luz da legislação educacional, deverá prover a formação de professores(as) para atuar como docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como consta no art. 62 da LDBEN: “[...] a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio (DCENM) prescrevem que o curso deve formar professores(as) autônomos(as) e solidários(as), capazes de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, utilizar os conhecimentos, recursos e procedimentos necessários às suas soluções, avaliar a adequação das escolhas que foram efetivadas e, ainda, devido às transformações por que passam as sociedades, de analisar as conseqüências dos novos paradigmas do conhecer. (BRASIL, 1999). Já o documento Referenciais para a Formação de Professores estabelece que o processo de formação deverá garantir o desenvolvimento de várias competências necessárias ao exercício da profissão docente e, dentre essas, destacamos as que se referem às questões de gênero, foco deste estudo:

[...]

Fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, de gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação e exclusão.

[...]

Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas. (BRASIL, 2002, p. 83).

A citação acima explicita a preocupação com a promoção de um espaço educativo no qual a diversidade possa ser respeitada e reconhecida como oportunidade de enriquecimento da prática educativa. Há, também, a necessidade de se respeitar as características pessoais dos indivíduos, bem como, dentre outras, sua identidade de gênero. Porém, há ainda mais uma preocupação, no que concerne à formação de professores(as), que nos parece relevante destacar: o espaço e o público com que esses(as) profissionais irão conviver e atuar, pois, ao final do curso, os/as alunos(as) do Normal Médio, ingressarão na docência da Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tarefa de mais alta complexidade, uma vez que sua práxis educativa estará voltada para indivíduos nas etapas iniciais de seu desenvolvimento, fase imprescindível e determinante na formação da personalidade.

No tópico que trata do perfil do educador, o REFCEI aponta que:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 41).

A formação desse profissional se constitui em um árduo e minucioso trabalho que exige um olhar apurado dos(as) professores(as)-formadores(as), atento às diversas questões que envolvem a preparação desse(a) futuro(a) professor(a) da educação infantil e fundamental. No que se refere às questões de gênero, esse trabalho fica ainda mais complexo, uma vez que, desde os materiais didáticos, a linguagem, os discursos até a organização do tempo e do espaço educativo seguem uma lógica androcêntrica, de difícil percepção, camuflada em uma suposta naturalidade, do ponto de vista ideológico, que invisibiliza suas contradições.

Nesse contexto, pensar a escola como instituição responsável pela formação humana em todas as suas facetas, é pensá-la comprometida com as relações interpessoais de seus alunos e alunas, com vistas à promoção de relações de gênero mais equitativas, livres de discriminações e estereótipos de qualquer ordem. Tudo isso perpassa pelas competências que os/as professores(as) em formação desenvolverão durante esse processo, o que nos remete à postura adotada pelos(as) professores(as)-formadores(as) e ao tipo de abordagem que darão às questões de gênero e sexualidade no desenrolar dos processos formativos. Assim, pensando na alta complexidade que envolve os processos de formação, sobretudo, a formação para a docência, tentaremos, no tópico seguinte, compreender os aspectos conceituais da formação de professor(a).

3.3 APROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR(A)

A educação é uma ação que, desde os tempos mais remotos, visa a socialização dos seres humanos. Por meio do processo educativo, o ser biológico é socializado e, assim, adquire os traços culturais de humanidade, transformando-se

em mulheres e homens adaptados. Como já evidenciou Simone de Beauvoir (1980), com sua célebre frase, “não se nasce mulher, torna-se mulher”, fica notório o grau de responsabilidade da cultura e da educação no processo de “humanização do homem¹⁷”, já que este não nasce pronto, havendo então a necessidade de formá-lo, de torná-lo cada vez mais humano, segundo Antônio Joaquim Severino (2006, p. 621) que afirma:

[...] a formação é processo do devir humano como devir humanizador mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar [...]. (2006, p. 621).

No que concerne à sua origem, a palavra formação se originou na língua alemã *Bildung* (formação), no final do século XVIII. Esse termo, segundo Bolle (1977) não encontrou equivalentes quanto ao seu significado em outras línguas, como o inglês e o francês, que dessem conta de sua complexidade. Foi com o conceito de *formação*, na língua portuguesa, que o *Bildung* mais se assemelhou em complexidade e equivalência de significado. Trata-se de um conceito altamente complexo, com uma extrema aplicação nos campos pedagógico-educacional e da cultura e imprescindível, também, para a reflexão e a compreensão sobre o ser humano e a humanidade, sobre a ética, a criação, a sociedade e o Estado. Pleno de uma bagagem ideológica significativa, o conceito de *Bildung*, somente passa a ser compreensível, conforme o processo de evolução político-social da sociedade alemã. Formação, tal como *Bildung*, é um conceito genuinamente histórico e, assim, o ser do espírito está vinculado “essencialmente” com a ideia da formação. (MACEDO, 2005).

Formação não pode ser confundida com meta, porquanto supera o mero cultivo das aptidões ou de algo já existente. Para esse filósofo, da mais fina tradição fenomenológica, a formação como elevação à

¹⁷ Termo genérico utilizado para se referir a homens e mulheres.

universalidade, é, pois, uma tarefa humana. (GADAMER, 1999 apud MACEDO, 2005, p. 160).

Segundo Berbaum, “uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que podem ter múltiplas finalidades, explícitas ou não, e com as quais existe uma intencionalidade de mudança” (1982 apud GARCIA, 1999, p. 20).

Há, também, uma sutil diferença entre educação e formação, pois “a educação é uma ação realizada a partir do exterior para contribuir com o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, referindo-se geralmente a sujeitos não adultos”, diz Carlos Marcelo Garcia (1999, p. 18-9). Já os sujeitos adultos devem contribuir para o processo de sua própria formação, a partir das representações e competências que já possuem. Assim a formação ajudaria os indivíduos a transformarem os acontecimentos que ocorrem em sua vida cotidiana, em experiências significativas, tendo em vista um projeto cultural e coletivo. Assim, completa Garcia:

Para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formador de atingir os objetivos explícitos. (1999, p. 21).

Ana Maria Costa e Silva (2000) cita Fabre (1995), para quem se torna relevante conceber a formação como conceito e prática, como ação ontológica, pois, na formação, é o próprio ser que está em causa na sua forma, e Alin (1996), que diz que a formação apela a uma enunciação, pelo próprio sujeito, de questões que ele representa como consubstanciadoras do seu projeto, do seu devir e que não pertencem, exclusivamente, ao domínio dos objetos exteriores com os quais estabelece relação, mas, fundamentalmente, ao domínio do ser consigo próprio e com os outros, estabelecendo uma ligação estreita entre o ser e o fazer, o ser e o saber. Sendo assim, afirma, ainda, Antônio Joaquim Severino:

a idéia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo, uma situação de plena humanidade. (2006, p. 621).

Além da autonomia, Roberto Sidnei Macedo (2005) chama, ainda, a atenção para o princípio da corresponsabilidade formativa como princípio político e ético tanto no que se refere aos atores pedagógicos, aos saberes curriculares, quanto no que diz respeito às instituições, aos movimentos sociais, ou seja, à realidade concreta na qual esses sujeitos sociais estão imersos. Esse autor nos alerta para a necessidade de se construir um currículo de formação de professor(a) dentro dessa perspectiva de corresponsabilidade formativa. A formação docente possui uma dimensão de alta complexidade, não só por sua natureza, pois formar é algo complexo, envolve tanto a dimensão de quem forma, o/a professor(a) formador(a), como a de quem é formado, o/a professor(a) em formação.

Sendo assim, ao levarmos em conta a dinâmica da corresponsabilidade formativa não correremos o risco de construir um currículo de formação desconectado com a realidade concreta de formadores(as) e formandos(as); em um processo dialógico, buscar-se-á a articulação entre teoria e prática, pois, segundo Giroux (1997), os programas de formação de professores(as) têm enfatizado, sobremaneira, o conhecimento técnico, levando assim a um esvaziamento teórico na formação deste docente o que acarretará um desenvolvimento de ações acríticas e práticas político-pedagógicas medíocres do ponto de vista teórico-crítico.

Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência, preocupam-se em aprender o 'como fazer', 'o que funciona' ou o domínio da melhor maneira de ensinar um 'dado' corpo de conhecimento. (GIROUX, 1997, p. 159).

Essa perspectiva tecnocrática, metódica, se preocupa apenas com os aspectos práticos da formação, ou seja, não se preocupa com a reflexão sobre a ação, mas, ao contrário, promove um agir mecânico, sem reflexão, limitador da autonomia do(a) professor(a). Para se concretizar esse modo de formar, já se tem desenvolvido os chamados pacotes curriculares "à prova de professor(a)" que são pautados em princípios extremamente técnicos nos quais o(a) professor(a) é visto(a) como mero(a) executor(a) de tarefas pré-concebidas. (GIROUX, 1997).

Sobre essa tentativa de limitação da prática docente e o esvaziamento teórico do processo de formação de professor, Paulo Freire salienta:

A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneira de ser, em relação às quais somos avaliados. [...] trata-se de uma asfixia realizada pelo poder invisível da domesticação alienante, que alcança a eficiência extraordinária, no que venho chamando de 'burocratização da mente'. (1996, p. 114).

Os pacotes prontos, formas eficazes de controle curricular, são cada vez mais freqüentes nas escolas, respondendo ao processo de “burocratização das mentes”, um fato que evidencia a lógica do controle capitalista e patriarcal em que há a instância daqueles(as) que pensam e a dos(as) que executam, limitando, assim, a liberdade e a autonomia dos(as) professores(as) sobre as decisões de seu trabalho. Nesses pacotes, há a intencionalidade de instaurar, nas escolas, modos programados de pensar e de agir, buscando criar, por meio do controle curricular, um modo de ser das instituições escolares. (GIROUX, 1997).

Essas ações denotam uma crescente desvalorização do papel do(a) professor(a) e a limitação de seu âmbito de atuação no processo formativo, graças a um bombardeio de fórmulas de ensinar que desconsideram a capacidade reflexiva e autônoma do(a) professor(a) sobre sua prática de ensino. Roberto Sidnei Macedo (2005) critica, ainda, a crescente valorização ou mesmo a substituição do(a) professor(a) reflexivo(a), pelos “golpes de marketing” do conhecimento de fácil consumo em cuja dinâmica as competências do(a) professor(a) são relegadas a segundo plano.

Segundo Macedo (2005), há a necessidade de se manter uma postura crítica diante dos modismos relativos à formação do(a) professor(a), visto que há uma ingênua interpretação de que tudo o que é novo é, automaticamente, bom e inovador, mas, na verdade, o que se tem visto é a permanência das coisas, daí a necessidade de se examinar mais profundamente propostas de mudança que se dizem inovadoras, principalmente quando chegam às escolas “embrulhadas para presente”.

A capacidade de reflexão docente sobre o fenômeno da aprendizagem não é considerada como algo central a esse tipo de formação; ao contrário, o centro das atenções da formação está na prática. Essa preocupação exacerbada com o método leva a um sentimento de angústia nos(as) professores(as), desmobilizando e entediando esses sujeitos criativos. Na maioria das vezes, esses métodos não levam em conta as experiências dos(as) professores(as)-formadores(as) e dos(as)

professores(as) em formação, assim como suas dificuldades, no sentido de estabelecer um ciclo de reflexões que promova a participação ativa desses sujeitos em todo o processo de formação e, ainda, na contextualização do currículo, tendo em vista que são sujeitos sociais no mundo.

Assim, uma das maiores ameaças aos/as professores(as) das escolas públicas, tanto na atualidade quanto no futuro, é esse desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a sua preparação e também para a pedagogia de sala de aula (GIROUX, 1997). Contudo, a formação, como algo que visa a transformação do ser a partir de sua condição existencial, influenciada pelos condicionamentos histórico-sociais, não pode se imobilizar por uma perspectiva tecnocrática de educação. Além disso, se quisermos incluir as discussões de gênero no currículo, com vistas a promover uma educação mais democrática e comprometida com a igualdade social, precisamos romper com concepções e métodos de ensino e formação que contribuem para a burocratização das mentes e da prática dos(as) professores(as).

3.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSOR(A) E AS QUESTÕES DE GÊNERO

Nos cursos de formação de professores(as), os/as estudantes somente têm conseguido assumir o papel crítico de intelectuais transformadores(as) muito tempo depois de sua formação. Segundo Henry Giroux (1997), não é comum, nos atuais cursos de formação, o estímulo para que assumam uma postura intelectual comprometida com um projeto de emancipação social que reflita sobre as contradições sociais, sobre as questões políticas e econômicas e, muito menos, sobre as questões relativas às assimetrias de gênero. Os cursos têm visado mais a inclusão do contingente de estudantes no mercado de trabalho, o que significa dizer que não visa a transformação social, mas, ao contrário, com o processo de formação busca-se adequar os(as) estudantes às atuais demandas do sistema capitalista. Sendo assim, o encorajamento para que assumam a função de intelectuais transformadores(as), constitui o primeiro passo para a mudança e a reestruturação da natureza da atividade docente, visando tanto o questionamento das condições desiguais em termos de classe quanto de gênero, raça e etnia.

Giroux (1997) reconhece no(a) professor(a) um(a) intelectual orgânico(a) fundamental para o desenvolvimento da educação e para a mudança da prática

educativa, pois esse é um trabalho que pode promover mudanças tanto no âmbito individual (mentalidade) quanto coletivo, por meio de práticas sociais que visem mudanças estruturais na sociedade.

Os professores(as) como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que legitimam em sua atividade de ensino. (GIROUX, 1997, p. 163).

Na medida em que o(a) professor(a) se reconheça como intelectual, como agente importante no processo de mudança de mentalidades e de práticas educativas, buscará implementar, respaldado(a) nas teorias críticas de gênero, a desconstrução de toda prática repressora e discriminatória no contexto escolar, desenvolverá suas atividades docentes com o objetivo de construir conhecimentos mais politizados, historicizados, no que se refere às questões de gênero, desvelando as ideologias sexistas presentes nos conteúdos disciplinares, nas metodologias, nas práticas de currículo que, durante muito tempo, a ingenuidade teórica contribuiu para que passassem despercebidas.

Para construir a categoria *intelectual transformador*, Giroux (1997) se baseia nos escritos de Antônio Gramsci (1982), que acreditava no papel fundamental do intelectual orgânico para a transformação social, assim como Giroux acredita que o(a) professor(a) como intelectual transformador(a) é fundamental para a mudança educacional que aspiramos bem como para a transformação das obsoletas práticas educativas, presas ainda ao nocivo tradicionalismo tecnocrático, a ideologias androcêntricas e práticas sexistas. O/A intelectual transformador(a) pode fornecer a liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam como ponto de partida a análise crítica das condições de opressão sofridas por mulheres e homens em função das condições de classe, raça, etnia e gênero, desenvolvendo assim, modos de resistência contra-hegemônicos nas suas práticas educativas.

Os educadores progressistas de várias formações ideológicas precisam fazer das escolas centros de aprendizagem e propósitos democráticos. Os programas de formação de professores podem desempenhar um importante papel no fornecimento de lideranças necessárias para tornar as escolas responsivas à necessidade da democracia [...]. (GIROUX, 1997, p. 211).

Nesse sentido, a concretização de práticas inovadoras que promovam a equidade de gênero depende da articulação, da organização política dos(as) docentes no enfrentamento de práticas discriminatórias e sexistas na escola para criar, de modo coletivo, uma contra-hegemonia que aponte para ações mais concretas e articuladas, voltada para uma efetiva transformação, para a implementação de verdadeiras reformas nas escolas, que devem ser de cunho socialista e coletivo, anti-homo/lesbo/transfóbica, visando combater qualquer tipo de violência, seja ela de gênero, raça, classe, etnia, etc. ou de outra natureza. Essa mudança radical somente será possível por meio da busca de aliados na elaboração de uma ação política concreta e da alteração de práticas curriculares conservadoras.

O educador Paulo Freire nos incita a refletir um pouco mais sobre o papel do(a) professor(a) como agente de resistência, como agente contra-hegemônico e transformador.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. [...] Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: miséria na fartura. [...]. (1996, p. 102-3).

Assim como Freire, Michael Apple também aposta na formação política dos(as) professores(as) como principal alternativa de reais mudanças na educação, pois é na dinâmica das relações pedagógicas cotidianas entre professores(as) e alunos(as) que são fomentadas novas visões de mundo, despertando nos(as) alunos(as) uma visão mais crítica da realidade, e são aprendidas formas de intervir concretamente na realidade que esses sujeitos integram fora do espaço escolar. Precisamos, assim, “[...] continuar o lento e cuidadoso trabalho de educação política dos professores e outros trabalhadores dentro do estado” (APPLE, 1989, p. 141).

Por isso, é imprescindível que os/as professores(as) se reconheçam livres e passem a exercer essa liberdade, assumindo, ativamente, seu preponderante papel na construção de uma nova educação. Essa participação deve ocorrer de forma crítica e segura, respaldada no amadurecimento intelectual dos(as) professores(as) que precisam ser donos de sua prática, saber *o que querem ensinar, para que e*, não menos importante, pensar em *como desenvolver estes*

processos. Entretanto, antes de tudo, é preciso saber qual ser humano se deseja formar, para, então, começar o trabalho de construção do currículo, pois toda prática educativa pressupõe uma intencionalidade, como adverte Freire:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos: envolve o uso de métodos de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. (1996, p. 70).

Mas, para isso, é necessário que o professorado reconquiste sua autonomia; é imprescindível essa tomada de controle sobre sua prática docente, sobre os programas curriculares, sobre sua profissão, visando novas práticas sociais, tanto dentro do espaço escolar quanto na sociedade mais ampla. Isso demanda, ainda, a criação de alianças políticas entre professores(as) e toda a equipe escolar, sendo necessário haver uma reconfiguração das relações sociais, das práticas de ensino, das questões organizativas e administrativas, de todo o sistema escolar, para que a escola, de fato, não somente instrua, mas, também, forme os sujeitos, sobretudo, politicamente.

Nesse contexto, as relações de gênero precisam ser levadas em consideração na formação docente, devem ser discutidas e problematizadas, como sugere Apple (1989), à luz das epistemologias feministas, que darão conta de analisar o papel da educação na reprodução das relações desiguais de gênero. Por isso, há a necessidade de intervir nos cursos de formação para o magistério, no intuito de fomentar novas práticas educativas, ressalta Maria Eulina Carvalho (2003) que aponta ainda duas sugestões inovadoras: a primeira, de ordem teórica, seria problematizar o conceito de gênero; e a segunda, articular essa teoria com a construção de práticas mais igualitárias e menos discriminatórias, analisando e criticando quais aspectos curriculares reforçam essas desigualdades para, então, tentar eliminá-las.

Desse modo, investir na formação docente e promover a discussão sistematizada das teorias desconstrucionistas seria uma alternativa para a desocultação da ideologia androcêntrica, dos preconceitos sexistas presentes no conhecimento, na linguagem, no currículo escolar, nas práticas pedagógicas que

compõem a dinâmica do processo ensino–aprendizagem. Enfim, incluir a discussão de gênero nesse processo é promover a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos, promotores de uma educação mais igualitária, mais humana na qual a equidade de gênero, o respeito à diversidade e a valorização da diferença se tornem princípios norteadores de toda práxis educativa.

3.5 APONTAMENTOS SOBRE O(A) PROFESSOR(A)-FORMADOR(A) DO CURSO NORMAL MÉDIO E A PERSPECTIVA DE GÊNERO

Nessa dinâmica, não está em jogo apenas a formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as), mas, sobretudo, a prática docente dos(as) professores(as)-formadores(as) e o tipo de abordagem que dão às questões de gênero e sexualidade no desenrolar dos processos formativos. Por isso, é fundamental que o(a) educador(a) tenha acesso a formação específica para tratar de gênero e sexualidade com crianças e jovens na escola, premissa para a construção de uma postura profissional consciente e crítica no trato deste tema.

É importante que o(a) professor(a) em formação tenha contato com postulados teóricos, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de gênero e sexualidade e suas diferentes abordagens, adequando-as às diferentes faixas etárias, além de se preparar para a intervenção prática junto aos/às alunos(as) e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, que deverá ocorrer de forma continuada e sistemática implementando, assim, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos(as) próprios(as) educadores(as).

Dentre as questões relacionadas à formação docente, a sexualidade e as relações de gênero devem ocupar um lugar central no planejamento pedagógico do curso, visando um minucioso trabalho de reflexão tanto no plano teórico-metodológico quanto no plano das práticas educativas, uma vez que, perceber e ser percebido(a) como homem ou mulher, pertencente ao grupo de homens ou de mulheres, de meninos ou de meninas, se dá, principalmente, nas interações estabelecidas nos primeiros anos de vida e durante a adolescência.

Ao atuar como um(a) profissional a quem compete conduzir o processo de reflexão que possibilitará ao/à aluno(a) a autonomia para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos, não só o(a) professor(a)-formador(a), mas também o(a) professor(a) em formação deve ter discernimento

para não transmitir os seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas e inquestionáveis.

Assim como o(a) aluno(a), o(a) professor(a) possui a expressão própria de sua sexualidade que se traduz em valores, crenças, opiniões e sentimentos particulares. Contudo, ele(a) deve ter plena consciência sobre quais são os valores, as crenças, as opiniões e os sentimentos que cultiva em relação à sexualidade, pois este é um elemento importante para que desenvolva uma postura ética na sua atuação junto aos/às alunos(as), evitando assim, transmitir juízos de valor. (BRASIL, 1997b). Além disso, ao discutir sexualidade e currículo, afirma Deborah Britzman:

[...] é preciso que educadoras e educadores se tornem curiosos sobre suas próprias conceptualizações sobre o sexo, e ao fazê-lo, se tornem abertos também para explorações e as curiosidades de outros relativamente à liberdade do 'domínio imaginário'. (2007, p. 109).

Segundo Foucault (1988), o saber sobre o corpo, sobre o sexo foi, durante séculos, considerado algo sobre o qual não se podia falar. Os diversos discursos que, a partir do século XVII, buscaram entender o sexo, sendo os mais importantes a Medicina, a Pedagogia, o Direito, a Psiquiatria, a Biologia, a Economia, a Psicanálise, a Burguesia e a Igreja, colocaram o sexo em um novo patamar, inclusive retirando-lhe a centralidade de outrora, quando era visto, sobretudo, como degenerescência, e transferindo-a para a sexualidade, havendo então um estímulo para que todos falem dela, ainda que sob certa vigilância, pois a sexualidade é vista como passível de análise e de controle, mas não no sentido comum de uma repressão que a impedisse de se manifestar, mas, todavia, com alguns momentos de silêncios e interditos.

[...] não se deve conceber a sexualidade como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1988, p. 100).

Os efeitos desse discurso secular, ainda hoje se manifestam na escola: falar sobre sexo, desejo, prazer nesta instituição é algo investido de muita cautela; em alguns casos, evita-se esse tipo de assunto por gerar constrangimentos. Muitas(os) professoras(es) se sentem constrangidas(os) em abordar essas questões, preferindo, muitas vezes, “fechar os olhos” para situações que conduzam à abordagem desse tipo de assunto. Entretanto, a omissão, a falta de liberdade e disponibilidade para realizar a discussão pode desencadear atitudes inadequadas dos(as) estudantes e dos(as) profissionais da educação.

A sexualidade é modelada na junção de duas preocupações principais: com a nossa subjetividade (quem somos e o que somos) e com a sociedade (com a saúde, a prosperidade, o crescimento e o bem-estar da população como um todo). (WEEKS, 2007, p. 52).

Essas duas dimensões referidas por Jeffrey Weeks (2007) estão, na realidade, preocupadas com o disciplinamento dos corpos e com a vida sexual dos sujeitos e, por isso, várias medidas de administração e gerenciamento são construídas, visando regular o comportamento sexual dos indivíduos. Nesse contexto, o discurso pedagógico também se revela um dos mecanismos de controle e gerenciamento da vida sexual dos(as) alunos(as).

Sendo assim, uma questão imprescindível que é preciso se considerar, no processo formativo, é o campo de atuação no qual aquele(a) profissional, ao final do curso irá se inserir, no caso do Normal Médio, no âmbito da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Logo, refletir sobre o ambiente escolar e as possibilidades de iniciar a discussão de gênero e sexualidade se constitui na primeira etapa de implementação de um currículo escolar que prime por implementar essas discussões de maneira responsável e coparticipativa, desprovida de preconceitos e juízos de valor contaminados pelo androcentrismo, o que exige muito comprometimento dos(as) professores(as) e de toda a equipe pedagógica que, para Deborah Britzman, devem estar,

[...] dispostos a estudar a postura de suas escolas e a ver como essa postura pode impedir ou tornar possíveis diálogos com outros professores e com estudantes. As professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e suas relações com os/as estudantes. Elas devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações e ter oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua própria

ansiedade. Mas juntamente com a análise de por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição da parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade. Isso significa dizer que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade de liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula sexualidade com o domínio do imaginário quanto o domínio público. (BRITZMAN, 2007, p. 109).

Nesse sentido, é preciso pensar na importância da atuação do(a) professor(a)-formador(a) no processo de preparação de um(a) aluno(a), futuro(a) docente que, provavelmente, não encontrará um ambiente preparado, cabendo a ele(a) a missão de aplainar o terreno escolar para receber, de maneira consciente e reflexiva, a discussão de gênero e sexualidade.

Assim, a missão de formar professores(as) se configura como uma atividade substancialmente complexa, haja vista que o trabalho de formação se referenda em situações educacionais distintas: o processo de formação de professores(as) e a realidade em que esses(as) vão atuar. Portanto, desenvolver em seus/suas alunos(as), professores(as) em formação, as competências necessárias ao bom desempenho de sua profissão, não é tarefa fácil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio (DCENM) preveem que “o trabalho de formação requer dos formadores um espaço de interlocução em que possam analisar a própria prática de formação, e de outros formadores, e também as atividades dos professores ou futuros professores” (BRASIL, 1999, p. 77).

Por isso, exige-se desses(as) profissionais uma postura de quase monitoramento das práticas de seus/suas alunos(as), professores(as) em formação, a garantia de que esses possam assumir uma postura crítica e reflexiva com vistas ao desvelamento de possíveis crenças antiquadas, sexistas e preconceituosas, incoerentes com as novas conjunturas sociais, que reclamam posturas mais flexíveis e democráticas no contexto escolar. Sendo assim, não resta dúvida acerca da necessidade de interlocução dos(as) professores(as)-formadores(as) com esse mundo da vida extraescolar, com os/as seus/suas colegas de trabalho e com os/as professores(as) em formação, no intuito de, juntos(as), construir um ambiente favorável às trocas de experiências e saberes, de maneira democrática, sem hierarquizações e preconceitos.

Quando se pretende discutir as questões de gênero, torna-se necessária a construção desse clima favorável, de respeito e liberdade para expor suas opiniões e valores, para que, de maneira democrática e cautelosa, muitos preconceitos possam ser desconstruídos e, em seu lugar, novas concepções possam ser estabelecidas e, melhor, de forma coletiva.

Por isso, pensar as questões de gênero na formação do(a) professor(a) é pensar esse “sujeito no mundo”, imerso em um contexto social, cultural, político, produzindo e reproduzindo valores, princípios, práticas os quais na maioria das vezes, não refletem os princípios da equidade entre os gêneros e do respeito à diversidade de orientação sexual, haja vista que ainda persistem, em nossa sociedade, relações sociais iníquas e assimétricas, sustentadas por uma ordem de gênero patriarcal.

4 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS E AS QUESTÕES DE GÊNERO NO CURSO NORMAL MÉDIO

No transcorrer deste trabalho teorizamos sobre a constituição do Curso Normal Médio, a feminização do magistério, as questões de gênero e suas influências no currículo e na formação docente. Assim, neste capítulo, faremos o delineamento do perfil do Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e das práticas das(os) professoras(es)-formadoras(es) do Curso Normal Médio, no que se refere às questões de gênero, tentando compreender como tem sido a abordagem de Gênero na formação para o magistério, haja vista que essa modalidade de ensino prepara os/as estudantes para o exercício do magistério na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

4.1 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS (IEED)

4.1.1 Aspectos Históricos

O Instituto de Educação Euclides Dantas, conhecido, popularmente, por Escola Normal de Conquista, foi fundado nas primeiras décadas do século XX, em decorrência da política de ampliação do número de Escolas Normais em todo o Estado. Assim, houve a implementação dessas escolas em diversas cidades do interior, dentre elas, a cidade de Vitória da Conquista cuja implantação ocorreu no dia 20 de março de 1952, sob o Decreto nº 15.194, tendo como objetivo principal a formação de professores, na modalidade Normal Rural, modelo de escola que foi criado para atender às necessidades socioeconômicas e geográficas das cidades do

interior baiano. (MENDES, 2004). A sua inauguração representou um marco na história da sociedade conquistense que contava apenas com escolas primárias e o Ginásio de Conquista, inaugurado em 1940. Conforme Geísa Mendes:

Instituição educacional pública, única do gênero em Vitória da Conquista, o Instituto de Educação Euclides Dantas – ou simplesmente, Escola Normal, como é conhecida pela comunidade – teve sua expressão de ‘monumentalidade’ proclamada aos ‘quatro cantos’ da cidade e região [...]. (2004, p. 20).

Para além dos inquestionáveis benefícios à educação e cultura local, a presença de uma Escola Normal em qualquer cidade era um importante símbolo de progresso, modernidade e civilização, razão pela qual a inauguração da Escola Normal de Vitória da Conquista, aconteceu em um clima de muita simbologia e respeito, tornando-se, mesmo, um acontecimento histórico e monumental para a cidade. Ainda no ano de 1952, teve seu nome modificado para Escola Normal Euclides Dantas, em homenagem a um ilustre cidadão conquistense, educador e poeta de muito prestígio, falecido em 1943. Atualmente a escola tem o nome de Instituto de Educação Euclides Dantas, honrando assim, uma homenagem feita há mais de cinco décadas. (MENDES, 2004).

A primeira turma da Escola Normal de Vitória da Conquista contou com a matrícula de 29 discentes, 22 mulheres e 7 homens, com idade entre 16 e 25 anos (MENDES, 2004). Essa diferença entre o número de mulheres e homens demonstra a predominância no imaginário social de que a docência da primeira infância seria atividade ideal para o ser feminino, concepção que não tem sofrido modificações ao longo dos anos, haja vista que, ainda hoje, há uma predominância de professoras na regência de classes das séries iniciais do ensino fundamental, pois o atual Curso Normal Médio conta com 172 discentes e, destes, apenas 5 são do sexo masculino.

O Curso de Magistério, implantado em Vitória da Conquista quando da inauguração da Escola Normal, era voltado para as características regionais, dentro da modalidade Normal Rural. Contudo, o curso parece não ter, efetivamente, funcionado com tal especificidade, pois, segundo Geísa Mendes (2002), em sua pesquisa sobre a Escola Normal de Vitória da Conquista, os sujeitos entrevistados não se recordavam dessa característica do curso nem de disciplina alguma que fizesse alusão à modalidade de Curso Normal Rural. Há ainda uma questão relacionada ao exercício da profissão que, ao término do curso, deveria ser exercida,

prioritariamente, na zona rural por dois anos, para depois migrar para a cidade. Porém, em vista da grande carência de professores(as), muitas(os) alunas(os), ao término do curso tiveram que ser aproveitadas(os) para o ensino na própria cidade.

Mesmo assim, o discurso de “civilizar os sertões” permanecia forte, estimulando as(os) professoras(es) a enfrentarem as intempéries dos rústicos espaços rurais, pelo “nobre” objetivo de contribuir com o progresso da nação. Além do mais, vinha sendo reforçado o discurso do “ser professor(a)”, como um(a) cidadão/cidadã comprometido(a) com sua pátria, sujeito abnegado, capaz de se sacrificar pelo progresso nacional (MENDES, 2002). Em função dessa ideologia nacionalista que impulsionava o processo de criação das Escolas Normais Rurais, a figura do(a) professor(a) tinha significativo valor como peça-chave para a concretização do novo projeto de civilização. Ainda, segundo Mendes:

Em vitória da Conquista, naquele período, a figura do professor era extremamente valorizada, e aqueles que exerciam a profissão detinham uma dimensão simbólica que fazia com que contassem com o respeito e a valorização de toda a comunidade. [...] O exercício da ‘nobre missão’, atrelada a um modelo de virtude, dedicação e sabedoria é reconhecido com homenagens principalmente em nomes de prédios e ruas. (2004, p. 81).

Naquele período, o magistério representava para as mulheres da cidade a oportunidade de acesso ao mais alto nível de instrução que uma jovem poderia pretender, além da possibilidade de exercer uma profissão considerada nobre e valorizada naquele contexto social. Vale salientar, ainda, que o magistério contribuía também com a preparação das futuras mães e esposas, destino inevitável das futuras professoras. Na verdade, considerava-se que o magistério aprimoraria, na mulher, aqueles atributos que, naturalmente, ela já possuía, por sua condição biológica, pela maternidade, uma vez que os(as) alunos(as) deveriam ser tratados(as) como filhos e filhas espirituais de suas/seus professoras(es). Para tanto, pontua Mendes:

Uma série de ritos, símbolos, doutrinas e normas foi mobilizada para a produção dessas mulheres professoras. É assim que os currículos foram incorporando disciplinas especialmente voltadas para as destrezas manuais e estéticas como Economia Doméstica, Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico, Higiene e Puericultura, as quais seriam válidas tanto para a educação escolar quanto para a educação do lar, em outras palavras, seriam importantes tanto para a professora

quanto para a mãe. No currículo da Escola Normal de Vitória da Conquista, todas as disciplinas foram contempladas. Parte do programa desenvolvido na disciplina Canto Orfeônico era composta por canções de ninar; na disciplina Trabalhos Manuais [...] eram confeccionados: aventais, panos de prato, almofadas, quadros e bonecos para decorar quartos de criança. (MENDES, 2004, p. 99).

O modelo de Ensino Normal em Vitória da Conquista não fugia aos determinantes sociais mais amplos, pois, além de preparar a professora, esse curso também preparava a futura esposa e mãe. Por isso, o pequeno número de estudantes do sexo masculino nessa modalidade de ensino que, cada vez mais se consolidava como curso de mulheres. Entretanto, para os homens, o Curso Normal Rural oportunizava colocações diferentes das que eram, via de regra, direcionadas às mulheres, pois representava um passaporte para o exercício da docência em outras profissões com maior prestígio social, a exemplo dos cursos de Medicina e Direito. (MENDES, 2004).

Dessa forma, o Instituto de Educação Euclides Dantas representou, e ainda representa, uma instituição que tradicionalmente cumpriu o papel de formar profissionais qualificados para o exercício da docência. Atualmente, apesar de esta escola não ser, prioritariamente, de formação para o magistério, contando também com o Ensino Médio (geral) e o Ensino Fundamental, ela ainda mantém o Curso Normal Médio que habilita profissionais para o exercício da docência na educação infantil e fundamental, contribuindo assim, com a formação de muitos educadores e educadoras no cenário educacional conquistense, uma referência em ensino para a cidade e toda a região.

4.1.2 Perfil do Instituto

O Instituto de Educação Euclides Dantas é uma escola estadual localizada na Praça Guadalupe, s/n, no Bairro Recreio, desde a sua fundação, uma escola “pública, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público”, conforme o inciso I do artigo 19 da LDBEN – lei nº 9.394/96 – (BRASIL, 1996) que classifica as diferentes instituições de ensino. É considerada uma escola tradicional de Vitória da Conquista, haja vista, que foi a primeira Escola Normal da cidade.

Possui uma boa infraestrutura: 33 amplas salas de aulas, ginásio poliesportivo, uma grande área livre em torno do prédio escolar e outra dentro do estabelecimento de ensino, laboratório de computação, biblioteca, auditório, cantina, mecanografia, almoxarifado, arquivo e cinco pavimentos onde funcionam a diretoria, secretaria, coordenação pedagógica e sala dos(as) professores(as).

O IEED oferece desde o segundo ciclo do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio, mais as modalidades Normal Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua primeira turma, em 1952, contava com 29 discentes, dos(as) quais apenas 7 eram do sexo masculino, todos(as) provenientes de famílias tradicionais da cidade, com boa posição social. Conforme os anos foram passando, a escola foi se consolidando como local de excelência em formação e, atualmente, conta com um total de 3.400 alunos matriculados nos diversos cursos que atende e nos três turnos em que funciona; desse contingente, 172 pertencem ao Curso Normal Médio (Tabela 2).

Tabela 2 – Número e percentual de discentes do Instituto de Educação Euclides Dantas, segundo o sexo – Vitória da Conquista, Bahia, 2010

SEXO	DISCENTES	
	Nº	%
Feminino	167	97,1
Masculino	5	2,9
TOTAL	⁽¹⁾ 172	100,0

⁽¹⁾ Esse número de alunos é distribuído em cinco turmas, três turmas no turno matutino e duas no turno vespertino.

Essa instituição conta com 89 docentes, dos quais 69 são mulheres e 20, homens, todos(as) com formação em nível superior, distribuídos nas três modalidades de ensino que atende. Para o Normal Médio, foram destinados 20 docentes dos quais 15 são mulheres, todos(as) com formação em nível superior, principalmente em Pedagogia. Logo, a razão inicial de sua criação ainda permanece, pois se constitui em uma escola formadora de profissionais para o magistério.

A postura pedagógica da escola incorpora aspectos das pedagogias tradicional e construtivista, buscando estimular o quadro docente a tentar incorporar em suas práticas, ainda com resquícios do tradicionalismo, inovações metodológicas mais dinâmicas e envolventes, como as sugeridas pela teoria construtivista que

encara o/a estudante como artífice de sua própria formação. Assim, não há um método único adotado pela escola, que incorpora, em sua proposta pedagógica, princípios básicos da teoria construtivista defendida por Jean Piaget¹⁸ e a pedagogia libertária de Paulo Freire¹⁹, visando a construção de um cidadão crítico e capaz de intervir na transformação social. O seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (INSTITUTO..., 2001) determina que o ensino deve ser desenvolvido de maneira participativa e democrática, permitindo que os/as estudantes sejam os/as construtores(as) de seu saber e, a partir destes princípios norteadores, cada professor(a) desenvolve seu plano de trabalho. Além disso, acredita que, por ser cumulativa, as competências e habilidades, atitudes e procedimentos estruturados e incentivados no processo se ampliam.

Os processos de avaliação são “diagnósticos processual, cumulativos e formativos” que permitem apontar os avanços e dificuldades do(a) estudante e ocorrem durante a prática pedagógica e nos momentos e situações de ensino. O aspecto formativo da avaliação permite acompanhar o processo de construção do conhecimento, como também, do saber-fazer, saber-conviver e saber-ser. (INSTITUTO..., 2001). Assim, os/as estudantes são estimulados(as) a buscarem a aprendizagem e o seu desenvolvimento pessoal e profissional, não se preocupando apenas com o alcance de médias e notas. Apesar de afirmarem seguir pressupostos das teorias de Piaget e Freire, ao tratar dos processos avaliativos, o PPP/IEED não faz nenhuma referência ao que dizem esses teóricos sobre avaliação.

São desenvolvidas diversas atividades durante o ano letivo, envolvendo todos os cursos que a escola atende, por meio de projetos pedagógicos que versam sobre questões de importância social, como o “projeto *O Brasil em Revista* que busca promover a análise crítica do Brasil a partir de questões sociais vivenciadas pela sociedade” (INSTITUTO..., 2001, p. 41). Além desse projeto, conta com mais

¹⁸ Psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) é considerado a maior autoridade do século sobre o processo de funcionamento da inteligência e de aquisição do conhecimento. Sua teoria chamada de *Epistemologia Genética* ou *Teoria Psicogenética* é a mais conhecida concepção construtivista da formação da inteligência. (AZENHA, 1993).

¹⁹ Educador, Graduado pela Faculdade de Direito de Recife (Pernambuco). Foi professor de História e Filosofia da Educação da Universidade de Recife. A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados, durante a ditadura Militar que foi instaurada na década de 1960. Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do oprimido* que se inscreve na corrente libertária da educação (<http://www.paulofreire.org/Institucional/PauloFreire>)

cinco projetos que busca, a cada ano, desenvolver: Projeto dos Namorados, Projeto Junino, Simulado IEED, Encontro de Corais, Gincana Cultural IEED e Rádio Fala-IEED que promove a integração de toda a comunidade escolar com a comunidade extra-escolar.

As informações aqui elencadas são fruto de observações *in loco*, entrevistas e conversas com funcionários e professores do Instituto de Educação Euclides Dantas, levantamento bibliográfico, além da análise do seu Projeto Político Pedagógico (PPP/2001), no qual também há informações pertinentes sobre esta unidade de ensino. Assim, aliamos dados bibliográficos de pesquisas realizadas sobre o IEED à percepção atual dos sujeitos que fazem parte desta instituição, participantes ativos na construção da história da Escola Normal de Vitória da Conquista.

4.1.3 Projeto Político Pedagógico

A escola é um rico espaço de vivências de relações de gênero, lugar em que são formadas essas identidades (PASSOS, 1995; 1999). Nesse espaço, a formação das identidades de gênero ocorre de forma mais precisa e sistematizada, haja vista que a escola possui referenciais que embasam a sua prática de formação. Nesse sentido, buscamos analisar, inicialmente, o documento que é um referencial da prática de formação do Curso Normal Médio desta instituição, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP)²⁰ que, segundo Vasconcellos:

é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição. (1995, p. 143).

O Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED) acredita na liberdade e na cidadania, princípios que constituem os pilares das orientações pedagógicas a

²⁰ Este projeto político pedagógico data do ano de 2001 e, tendo em vista que, conforme a LDBEN, o projeto político pedagógico escolar tem a validade de cinco anos, durante o período da pesquisa, estava passando por reformulações, mas ainda não havia ficado pronto. Segundo relatos de uma funcionária da escola, o atraso na reformulação deste documento é resultado de conflitos internos, entre a direção, a coordenação pedagógica e os/as professores(as), estando, portanto, o novo PPP em fase de construção.

serem desenvolvidas junto a seus/suas alunos(as) professores(as) em formação. Por isso, prima por uma educação que contribua para a formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e competentes para atuarem como agentes de transformação social, sua principal missão. No seu PPP, fica evidente a crença da equipe pedagógica e do corpo docente de que a escola pública pode proporcionar um ensino de qualidade. (INSTITUTO..., 2001).

O PPP-IEED foi construído tendo em vista o atendimento das necessidades de seus/suas alunos(as) e a oferta de um ensino de qualidade, evidenciando o seu compromisso com o cidadão e com a transformação social. O seu texto, porém, deixa claro que há uma crise de identidade na instituição que, do atendimento prioritário ao ensino normal passou a atender, também, a outros níveis e modalidades de ensino, como o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, e o descontentamento da instituição com a exigência da nova LDBEN (1996) quanto à formação em nível superior para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a escola atribui, de forma equivocada, a crise de identidade por que passa, à nova LDBEN (9.394/96).

Conforme o PPP-IEED, “a escola normal foi fundada para formar professores, mas a nova LDBEN, extinguindo o Curso de Magistério (progressivamente ou não) mexeu profundamente na finalidade deste Estabelecimento de Ensino”. Assim, apresenta um entendimento equivocado sobre a situação do Normal Médio pela nova LDBEN que não prevê a extinção desta modalidade de ensino, pois, apesar de exigir a formação em nível superior para atuar na educação básica, reconhece o normal médio como formação mínima para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, o PPP-IEED considera que a Escola tem perdido sua identidade inicial, “ao incorporar o ensino médio geral, que não leva a profissão particular específica, nem sequer a um conjunto de profissões” (INSTITUTO..., 2001, p. 6).

Há, no documento, portanto, uma crítica à mudança do perfil desta Instituição que, durante anos, apenas atendeu à formação de professor, mas, desde a Lei nº 5.692 de 1971, foi perdendo espaço, deixando o status de curso profissionalizante, para a condição de mais uma habilitação profissional do Ensino de 2º grau e, à medida que o magistério perdia seu status de curso profissionalizante, perdia também a sua identidade. Aliado a isso ocorre também a descaracterização das Escolas Normais que, durante anos, foram consideradas

espaços de excelência na formação de professor, mas que gradativamente perdia esse *status*. (TANURI, 2000).

Com a promulgação da nova LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996, o magistério se transforma em uma das modalidades do ensino médio, com o nome de Curso Normal Médio (NUNES; MONTEIRO, 2006). Essas modificações na configuração do curso de magistério parece ter gerado, na equipe pedagógica do IEED, professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), alguma ansiedade, um descontentamento e um temor quanto à descaracterização do magistério:

A dificuldade da rotina ou 'ofício', uma vez que devemos 'aprender a aprender' dando continuidade ao processo educativo, simultaneamente com a contradição de identidade porque passamos. O ambiente escolar segue a regularidade, onde as decisões esbarram nos pontos operacionais: o descontentamento vem das 'MUDANÇAS' com salas abarrotadas; instalação de novo Programa; reforma do Ensino Médio; adequação do Curso Normal Médio às novas exigências; cobrança de horário, dias letivos, etc., paralelamente, ocorre o esquecimento de questões práticas: jornada de trabalho compatível; pagamento de salários dignos aos profissionais da educação; ausência de funcionários na secretaria e de apoio. (INSTITUTO..., 2001, p. 6-7).

Nessa citação, fica claro o descontentamento dos(as) profissionais do IEED diante das mudanças que o Governo tem obrigado a implementar no curso de magistério e das más condições de trabalho, o que tem gerado também uma possível crise na identidade da Instituição, tradicionalmente de formação de professores. Contudo, mesmo diante de tantas dificuldades, o IEED construiu, em 2001, de forma participativa, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e retoma essa construção em 2010, esforçando-se para atender às novas exigências legais, mas sem perder de vista a sua principal finalidade que é a formação de cidadãos que possam ser agentes de transformação social. Assim, para o cumprimento de suas finalidades o apresenta os seguintes objetivos:

- I – Implementar ações técnico-pedagógicas que viabilizem o desenvolvimento do trabalho com projetos interdisciplinares, buscando a melhoria da qualidade do ensino.
- II – Viabilizar os projetos sociais que incorporem os interesses da comunidade, resultem em parcerias;
- III – Buscar recursos técnicos e financeiros que facilitem a execução do projeto pedagógico da escola, durante o quinquênio de sua validade. (INSTITUTO..., 2001, p. 7-8).

A partir desses objetivos, podemos afirmar que esse Instituto valoriza o desenvolvimento de um trabalho coletivo, por isso ressalta a importância do trabalho interdisciplinar como garantia da qualidade do ensino; reconhece a importância do estabelecimento de um diálogo com a comunidade na qual a escola está inserida, visando a parceria entre escola e comunidade; busca atender, também, as necessidades da sociedade, no que se refere ao oferecimento de uma formação de qualidade e profissionalizante; e, além disso, também ressalta a necessidade de buscar recursos técnicos e financeiros para que o projeto pedagógico da escola seja, de fato, concretizado. Ao formular esse último objetivo, o IEED demonstra o quanto nossas escolas públicas têm enfrentado problemas de ordem técnica e financeira, um problema infraestrutural que precisa ser repensado e solucionado pelos órgãos competentes.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) do IEED fica evidenciada ainda, a importância do trabalho coletivo para que seus objetivos sejam alcançados, não se referindo apenas aos profissionais da instituição, mas, também, à existência de um contínuo intercâmbio entre escola e comunidade extraescolar, uma forma de compartilhar responsabilidades e garantia da manutenção de uma educação de qualidade e de um currículo relevante e atualizado. Tal percepção corrobora com o pensamento de Celso dos S. Vasconcellos, quando afirma que se espera de um projeto político pedagógico:

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se pode realizar. É um instrumento técnico-metodológico para intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação. (2000, p. 169).

Nesse sentido, o projeto político pedagógico seria um plano de ações em constante processo de transformação que visa a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela instituição. No corpo do PPP-IEED há algumas metas que a instituição pretende atingir, das quais destacamos a que se refere ao aumento da participação dos(as) professores(as) em 60%, no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), tentando alcançar os 100% de participação docente e, ainda, diminuir o índice de evasão em 50%, no próximo ano, e melhorar as relações interpessoais

entre os(as) professores(as), nos próximos dois anos, uma meta que parece muito pertinente, já que a relação interpessoal entre a equipe do IEED tem sido um entrave na realização de seus projetos, o que pode ser percebido pelo atraso de quatro anos na reformulação do projeto político pedagógico (PPP).

A preocupação com o relacionamento interpessoal dos(as) professores(as), explicitada no PPP, toca em um ponto fundamental de todo programa de formação: o trabalho em equipe, a participação coletiva. Todos os aspectos pedagógicos, institucionais e organizacionais devem ser pensados e formulados com um mínimo de consenso entre os(as) docentes e toda a equipe escolar. Deve-se, ainda, levar em consideração a sociedade, de forma mais ampla, que possui expectativas quanto ao desempenho da instituição educativa, influenciando no seu funcionamento, já que exige uma postura coerente com a sua proposta de instituição que visa a formação humana.

Nessa perspectiva, é necessário um cuidadoso planejamento, pois, como enfatiza Vasconcellos, “o *homem* se faz pelo projeto” (2000, p. 68, grifo nosso), referindo-se ao fato de o planejamento, quando utilizado como instrumento metodológico, se tornar um privilegiado fator de formação.

O planejamento, sem dúvida, pode colocar-se como um instrumento teórico-metodológico para a intervenção da realidade. Todavia, mais do que um instrumento ou ferramenta, queremos apontar para a possibilidade de entendermos e vivenciarmos o planejamento como *Métodos* de trabalho do educador, qual seja, como postura (algo reelaborado e interiorizado pelo sujeito), como forma de organizar a reflexão e a ação, como estratégia global de posicionamento diante da realidade. (VASCONCELLOS, 2000, p. 75).

Entretanto, percebemos, no PPP-IEED, uma carência de objetivos que versem sobre aspectos da formação humana, sobre as competências necessárias ao ato de ensinar e sobre aspectos relativos às questões de gênero. Na realidade, esse documento está mais voltado para o Ensino Médio Geral, e não especificamente para o Normal Médio, sendo este contemplado por uma proposta curricular complementar, incorporada ao PPP da instituição, que revela uma preocupação em “formar o professor que a sociedade democrática deseja” (INSTITUTO..., 2001, p. 34). Por isso, traz algumas sugestões para a melhoria dessa modalidade de ensino:

- 1 – Reformulação do curso de magistério, enquanto habilitação;
- 2 – Adaptação dos conteúdos, metodologias, formas de avaliação, entre outros, à realidade social mais ampla e, particularmente, à realidade da atual clientela;
- 3 – Revisão das formas de distribuição de aulas dos professores que atuam na habilitação ao magistério, considerando a formação específica, a carga horária de trabalho e a experiência na matéria, evitando assim que os professores sem devida qualificação assumam aulas/matérias, nas quais não tenham formação específica;
- 4 – Melhoria salarial, bem como revisão das condições de trabalho;
- 5 – Constante reciclagem dos professores que atuam no magistério, objetivando a revisão de suas práticas pedagógicas tradicionais e promovendo a percepção crítica dos problemas da formação do professor e da sua atualização técnico-profissional; mudanças inovadoras no estágio. Em cada série, será desenvolvido um planejamento integrado dos professores das diferentes disciplinas, sendo estágio um de convergência e a prática pedagógica um ponto de referência. (INSTITUTO..., 2001, p. 33-34).

Todos os pontos acima elencados são importantes para a melhoria do curso Normal Médio. No entanto, a preocupação com o desenvolvimento pedagógico de maneira condizente com a realidade atual dos(as) estudantes, é algo extremamente relevante, pois as novas demandas sociais, econômicas, políticas e culturais exigem da educação novos posicionamentos para atendê-las, consolidá-las ou mesmo criticá-las. Novas conjunturas demandam novos posicionamentos e até novos enfrentamentos. Nesse contexto, uma formação de qualidade só poderá se concretizar se for realizado um trabalho coletivo, com o compartilhamento de ideias, concepções, valores, visões de mundo de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo, tanto dentro quanto fora da escola. Logo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) precisa ser abraçado e compartilhado por toda a comunidade escolar.

Nesse documento, quanto à abordagem dada à prática pedagógica, destaca-se a formação crítica de profissionais que possam fazer uma leitura da sociedade de maneira a intervir na sua transformação.

A prática pedagógica deve estar centrada na visão de realidade, com a finalidade de formar professores capazes de analisar e criticar os fenômenos sócio-culturais, oportunizando, pelo seu desempenho, a formação de seres humanos capazes de entender o momento histórico e nele tornar-se agente transformador no contexto em que está inserido, valorizando o 'ser', o 'fazer' e o 'saber fazer'. É de suma importância que os profissionais formados no Curso normal tenham domínio teórico e prático, com capacidade para trabalhar um

currículo significativo para a solução dos problemas emergentes da sociedade. Usando de sensibilidade e carisma, é importante que esses educadores sejam capazes de manter o aluno na escola, com muita criatividade para baixar abruptamente os índices de evasão escolar, por acreditar que somente na escola é que se pode ter acesso ao saber organizado. (INSTITUTO..., 2001, p. 34).

GOVERNO DA BAHIA

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR – CURSO NORMAL MÉDIO

Dias Letivos: 200	Semanas Letivas: 40	Dias letivos semanais: 05
----------------------	---------------------	------------------------------

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COM PONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL				TOTAL
			BASE NACIONAL COMUM				
			1º	2º	3º	4º	
BASE NACIONAL COMUM	1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	03	03	02	02	400
		Educação Física	01	02	02		200
		Arte		01	02	02	200
	2. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	03	03	03		360
		Ciências da Natureza	03	03	03		360
	3. Ciências Humanas e suas Tecnologias.	Ciências Humanas	03	03	03		360
		Ciências Sociais	02	02	02	02	320
		Políticas Públicas	02	02	02		240
		SUBTOTAL	17	19	19	06	2.440
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna		02	02			160
	Educação Inclusiva					02-	80
	Pedagogia de Projetos			02			80
	Psicologia Educacional	02					80
	Literatura Infantil					02	80
		SUBTOTAL	04	04	00	04	480
PARTE PROFISSIONALIZANTE	As Práticas Pedagógicas: seus fundamentos e suas metodologias	Educação Infantil	02	02			160
		Didática	02				80
		Matemática			02	02	160
		Alfabetização			02	02	160
		Ciências Humanas				02	80
		Ciências da Natureza				02	80
		Linguagens			02	02	160
		Práticas de Ensino				05	200
		SUBTOTAL	04	02	06	15	1.080
	TOTAL	25	25	25	25	4.000	

Figura 1 – Matriz curricular do Curso Normal Médio do IEED

Sua matriz curricular (Figura 1) contempla os aspectos relativos às orientações para a organização curricular do Normal Médio que precisa levar em consideração as prescrições legais para os conteúdos obrigatórios e básicos da formação humana, além de conteúdos que versem sobre as competências necessárias à profissão de professor(a). “O curso Normal Médio deve oferecer uma formação básica geral, garantindo conhecimentos essenciais relacionados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, à Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial” (INSTITUTO..., 2001, p. 36).

Há, ainda, no PPP-IEED, a preocupação com o(a) professor(a)-formador(a), com a preparação desses profissionais, uma vez que são eles(as) os(as) principais responsáveis pela formação dos(as) futuros(as) professores e professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, os Referenciais para a Formação de Professor, ao construir e definir a categoria *Professor Formador* partiu de “um pressuposto para o qual a competência profissional se desenvolve em grande medida na interação com profissionais experientes que dialogam sobre a complexidade do trabalho que realizam” (BRASIL, 2002, p. 66-67). Nesse sentido, busca-se com a figura do(a) professor(a)-formador(a) a garantia de que os/as professores(as) em formação possam ter a contribuição de profissionais iguais ao que ele(a) será no futuro. Por isso, deve haver um investimento na capacitação continuada dos(as) professores(as)-formadores(as), para que estes(as) possam acompanhar as constantes transformações sociais e educacionais e, assim, proporcionar uma formação inicial de qualidade aos estudantes que passarem pelo Curso Normal Médio. O PPP-IEED faz uma interessante reflexão sobre a complexa atuação do(a) professor(a)-formador(a):

Os professores formadores precisam dominar conhecimentos tanto à própria prática de formação quanto à realidade da atuação profissional dos professores. O professor formador trabalha com realidades educacionais distintas por um lado, tem os seus alunos e precisa compreender os mecanismos característicos do processo de formação e dominar os conteúdos que vai ensinar, por outro, tem a realidade na qual seus alunos vão atuar como profissionais. Pouco se tem falado sobre a importância da preparação destes profissionais formadores, mas a sua tarefa não é fácil e precisa ir sendo revista, ao mesmo tempo em que as discussões sobre a formação evoluem. (INSTITUTO..., 2001, p. 39).

Apesar de observarmos, no Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa Instituição, uma incisiva preocupação com a formação humana, um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e humanitária e com a formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e transformadores(as), aspectos fundamentais de qualquer proposta de formação humana, não observamos referência alguma às relações de gênero e sexualidade, aspectos que também consideramos fundamentais para a formação de mulheres e homens comprometidas(os) com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, como assegurado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Orientação Sexual (PCN-OS)

Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, eles próprios respeitem a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantem o respeito e a participação de todos, explicitando os preconceitos e trabalhando pela não-discriminação das pessoas. Para a construção dessa postura ética, o trabalho coletivo da equipe escolar, definindo princípios educativos, em muito ajudará cada professor em particular nessa tarefa. (BRASIL, 1997b, p. 84).

Nesse sentido, não podemos ignorar que, em nossa sociedade, são veiculados conceitos e preconceitos sobre as identidades de mulheres e homens, sobre o exercício da sexualidade e as diversas formas de relacionamentos, de forma que convivemos, ainda, com práticas discriminatórias de diversas ordens, principalmente quando se referem a relacionamentos homoafetivos. Por isso, torna-se fundamental a abordagem desses temas na formação desses profissionais, uma vez que, em um futuro bem próximo, serão eles(as), os/as formadores(as) de opinião daqueles(as) que construirão a sociedade do amanhã.

Educar para a equidade de gênero encerra alta complexidade, exigindo do(a) professor(a) um grande comprometimento político. Como pontua Paulo Freire (1996), o ato de ensinar exige de nós uma entrega, exige de nós unidade. É impossível separar o aspecto profissional do político, do emocional, do cultural etc., pois, no momento da ação educativa, não há uma compartimentalização do(a) professor(a) ou do(a) educando(a). Ao chegar à escola, os(as) estudantes se encontram em sua plenitude, trazendo seus medos, angústias, preconceitos das mais diversas ordens, visões de mundo, valores; eles(as) pertencem a uma classe, a um gênero, a uma raça, ou seja, possuem suas particularidades, que os(as) tornam

únicos(as). Sendo assim, tanto o(a) professor(a) quanto o(a) aluno(a) têm seus pertencimentos que determinam as dinâmicas de suas relações no processo de formação e esses aspectos do processo formativo não podem ser sufocados e/ou suprimidos, para atender a uma lógica tecnocrática de formação.

Segundo Macedo (2005), o ato de formar exige que o/a docente compreenda a necessidade de estar receptivo a mudanças e a como elas ocorrem, a como as relações sociais mudam e como os sujeitos em formação mudam suas visões de mundo, a como na realidade da escola se vivencia os conflitos visando a possibilidade de mudança. Desse modo, não há métodos estáveis que apontem uma solução única para a questão da inclusão das discussões de gênero e sexualidade nos cursos de formação inicial, contudo, a sua implementação é necessária.

Por esse motivo, as competências que os(as) professores(as)-formadores(as) necessitam e o poder que exercem no processo educativo vão além da capacitação dos(as) futuros(as) professores(as) na dimensão dos conhecimentos técnicos e científicos das disciplinas ministradas, uma vez que, no processo educativo, outras habilidades, vinculadas às dimensões da vida social, princípios e valores sociais e políticos relativos a raça, classe, gênero, religião, política, etc., são adquiridos, além da habilidade de se expressar, das habilidades físicas, das formas de se comportar socialmente, habilidades que não se restringem a áreas específicas e disciplinares do conhecimento.

Contudo, não é preciso, necessariamente, construir um currículo que inclua a discussão de gênero e sexualidade para que estas questões sejam vivenciadas no contexto escolar e na relação entre professores(as) e alunos(as). Há ainda, no currículo oculto, a ocorrência concomitante de práticas tanto democráticas quanto antidemocráticas, sexistas ou anti-sexistas, racistas ou anti-racistas etc. (GIROUX, 1997; IMBERNÓN, 2000). No entanto, é preciso criar um espaço legítimo para a discussão de gênero, tanto no currículo oficial quanto nas práticas educativas, visando o início de um processo de reflexão e de desconstrução de estereótipos e preconceitos que talvez nunca se extingam.

4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS–FORMADORAS²¹ DO CURSO NORMAL MÉDIO E AS QUESTÕES DE GÊNERO

O espaço escolar é constituído por um *corpus* de funcionários(as), diretores(as), professores(as), alunos(as), coordenadores(as), pessoal de apoio, enfim, sujeitos que possuem um lugar e uma função bem demarcados na instituição. Nesse sentido, a escola é constituída por uma diversidade de sujeitos que trazem visões de mundo, valores e comportamentos que não são homogêneos e, muitas vezes, são até conflitantes. Trata-se de um espaço eminentemente diversificado e dialético, composto por sujeitos que interagem e experienciam trocas, negociam consensos e dissensos, acordos e desacordos nas dinâmicas de suas relações cotidianas.

Assim, nesse espaço de formação, a escola, são reproduzidos identidades padronizadas, modelos ideais a serem seguidos, são difundidas e legitimadas características que o sujeito deve possuir para ser reconhecido como mulher ou como homem. Há, porém, pessoas que não se reconhecem nesses modelos, que passam a negá-los e a se assumir como diferentes, mas, há também aquelas que se enquadram no padrão, uma atitude mais comum, por medo de serem segregadas e/ou rechaçadas nos grupos em que se encontram. (PASSOS, 1999).

Ao falarmos em identidade, temos a compreensão de que se trata do reconhecimento de si aliado à forma como se é reconhecido(a) pelos outros, ou seja, a maneira como cada um(a) se vê e é visto(a) pelos outros. Todavia, o discurso externo assume grande influência na constituição da identidade dos indivíduos, principalmente nos ambientes institucionalizados de formação, como a escola. (PASSOS, 1999).

Assim, conforme Tereza de Lauretis (1994), a construção da identidade de gênero ocorre através de vários mecanismos ou “tecnologias” e em várias instâncias (família, escola, igreja, cinema, mídia, trabalho, etc.).

A construção do gênero ocorre hoje através das várias tecnologias de gênero (cinema, mídia, etc.) e discursos institucionais (teoria) com poder de controlar o campo do significado social e assim produzir,

²¹ Utilizaremos esse termo no feminino, em virtude de somente termos entrevistado professoras-formadoras.

promover e 'implantar' representações de gênero [...]. (LAURETIS 1994, p. 228).

Nessa mesma linha de reflexão, a filósofa Elizete Passos (1999) pontua que a instituição escolar se constitui em um desses importantes espaços de construção da identidade de gênero. Na verdade, a escola desde a sua constituição, tem servido como “modeladora” da personalidade dos sujeitos a partir de padrões que são construídos socialmente e que assumem a configuração de uma “identidade virtual” que serve para “modelar” a verdadeira identidade do indivíduo, seja ela de gênero ou de outra ordem.

O processo educativo, em geral, e o escolar, em específico, tem grande importância na naturalização dessa situação e de outras que são socialmente construídas. Isto, porque, sabemos que educação é um ato político e que seu fazer não é inócuo. Ao contrário, é comprometido e serve para formar a personalidade das pessoas, transmitir valores, determinar proibições, enfim, fornecer modelos com os quais as pessoas se identificarão. (PASSOS, 1999, p. 93).

Sem dúvida, na escola, a educação de meninos e meninas tem ocorrido conforme um padrão hegemônico e dual de como ser homem e de como ser mulher. Todavia, esse mesmo espaço, pode/deve se converter, em um espaço de desconstrução de modelos e prescrições, passando a aceitar e valorizar o diferente, o diverso, confrontando os imperativos hegemônicos de gênero. Como pontua Lauretis:

[...] os termos para uma construção diferente de gênero também existem, nas margens dos discursos hegemônicos. Propostos de fora do contrato social heterossexual e inscritos em práticas micro políticas, tais termos podem também contribuir para a construção do gênero e seus efeitos ocorrem ao nível 'local' de resistências, na subjetividade e na 'auto-representação'. (1994, p. 228).

Nesse sentido, o currículo, os projetos, a avaliação, o regimento, enfim, todos os elementos que compõem o processo formativo podem corroborar tanto a formação de sujeitos adaptados aos padrões hegemônicos de gênero quanto a formação de sujeitos críticos e transformadores de suas realidades locais marcadas pelos dualismos de gênero.

Além disso, uma mudança na práxis educativa que vise a construção da equidade de gênero passa, sem dúvida, pela formação docente. É imprescindível pensar no tipo de formação que se vivencia nas instituições educativas e no grau de reflexão e senso crítico que os/as professores(as)-formadores(as) possuem e/ou fomentam durante o processo de formação de novos(as) educadores(as). A reflexão e a criticidade precisam fazer parte da práxis educativa desses(as) profissionais da educação como forma de garantir que a liberdade e a autonomia estejam presentes durante todo o processo formativo.

No contexto do Instituto de Educação Euclides Dantas, percebemos que as professoras-formadoras acreditam que trabalhar com as questões de gênero e sexualidade é algo importante e necessário nas escolas, porém não há na Instituição o desenvolvimento de um trabalho estruturado de estudo e discussão dessas temáticas com as turmas do Normal Médio. Isso fica evidenciado nas seguintes falas das Professoras-Formadoras:

PFA²² – Com certeza a questão de gênero é importante, ajuda um pouco, na verdade, ajuda muito os alunos a tratar dessas questões de vida pessoal como lidar com a sexualidade, o tema é englobado, ajuda muito na desenvoltura, na construção da índole do aluno.

PFB – Sim, muito importante, inclusive nós já trabalhamos com essa temática aqui na escola na forma de projetos, eu sempre trabalho com minhas turmas essas questões.

PFC – Sim. Trabalhar com gênero é importante porque ainda vivemos em uma sociedade machista, onde a mulher ainda sofre com o preconceito.

Nas considerações das professoras, parece haver um consenso quanto à importância da discussão de gênero na escola. A entrevistada PFA afirma que trabalhar essas questões ajuda na “construção da índole do aluno” e, com essa fala, parece fazer alusão à construção da sua identidade, logo, parece entender que a escola tem uma função importante na construção da identidade de gênero do(a) aluno(a).

Discutir as questões de gênero que PFA considera parte da vida pessoal se apresenta como muito importante, pois ajudará o/a aluno(a) a se constituir como

²² Como optamos por não identificar as professoras-formadoras depoentes, as siglas significam: PFA – Professora Formadora A; PFB – Professora Formadora B; PFC – Professora Formadora C, respectivamente.

sujeito. A identidade de cada indivíduo se constrói na dialética relação que é estabelecida entre ele(a) (o indivíduo) e o mundo exterior que o/a circunda. Conforme Passos, “[...] as sociedades têm expectativas sobre os seus membros e estabelece rotinas que servem para categorizá-los e aprisioná-los dentro de um padrão de comportamento” (1999, p. 98). Esse padrão de comportamento serve para moldar a identidade dos sujeitos, castrando, assim, a espontaneidade e a liberdade dos sujeitos de se constituírem e se reconhecerem na sociedade, livres de prescrições e determinismos. Esta autora entende por identidade,

[...] a forma dos indivíduos se reconhecerem e de serem reconhecidos, a maneira como vêm e são vistos. Assim, aquilo que os outros dizem e esperam dele, passa a fazer parte do que ele acha que é a sua natureza e modelará o seu perfil, a sua forma de ser. (PASSOS, 1999, p. 98).

A identidade idealizada socialmente exerce grande influência na vida dos indivíduos, interferindo na sua formação de maneira determinante, uma ação que é iniciada, ainda na primeira infância, marcando-o profundamente no corpo e na alma, modelando suas experiências no mundo e que o acompanhará por toda a vida. Para isso, lança-se mão de inúmeros artifícios e de várias instituições, como a escola, por exemplo. Sabemos que a escola responde aos imperativos sociais hegemônicos, logo, contribuirá para a construção de identidades normativas e/ou heteronormativas. Conforme a filósofa Elizete Passos:

[...] tanto homens quanto mulheres são socializados de modo a enquadrarem-se dentro de modelos culturalmente tidos como masculinos ou femininos, que definem seus princípios morais e sua postura no mundo. Tendo-se identificado com um padrão, o mesmo passará a ser buscado pela pessoa, controlando os seus impulsos, disciplinando desejos, estabelecendo padrões de comportamento e uma forma de ser. (1999, p. 92).

A heteronormatividade seria a regra no contexto escolar bem como os padrões idealizados e considerados legítimos de ser homem e ser mulher, de forma que a escola tem servido mais como reprodutora e legitimadora de determinismos de gênero do que como desconstrutora desses padrões.

Ao deixarem os bancos escolares, os/as estudantes assumem identidades escolarizadas, pois “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no

espaço escolar e incorporados por meninos e meninas; tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar; se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”, diz Louro (2008, p. 61).

Segundo Montserrat Moreno, não há dúvida de que

meninas e meninos chegam à escola marcados por uma série de elementos externos que os levam a criar para si mesmos uma imagem particular do mundo, influenciados, pela sociedade androcêntrica que os rodeia. A escola não pode, de maneira nenhuma, deixar que meninas e meninos fiquem, em relação ao funcionamento de sua sociedade, com algumas idéias tão pouco evoluídas [...]. (1999, p. 73-4).

Dentre as professoras-formadoras entrevistadas, apenas PFB, relatou o tipo de estudo que empreendeu e a forma como este estudo foi iniciado no planejamento. Já PFA e PFC afirmaram trabalhar de maneira ocasional, geralmente, quando surgem questões levantadas pelos(as) alunos(as) durante as aulas. Afirmaram conhecer o PCN de Orientação Sexual (PCN-OS), mas não exercitam o estudo do mesmo com as turmas do Normal Médio nem seguem suas orientações, somente trabalhando essas questões quando surge alguma polêmica em sala, principalmente em questões relacionadas à sexualidade.

PFA – Conheço uma parte dos PCN, não de ter contado com ele em forma de artigo, para você saber exatamente, mas com base nas coisas do dia a dia que já foi visto um pouco em sala de aula e na faculdade; tenho um pouco de domínio.

PFB – Começamos a ler muito devagar os PCN, um grupo de professores do turno noturno, íamos lendo pra fazer o planejamento, mas líamos aqueles de nossa área, mas um colega ficava chamando atenção: ‘– Olha aqui os temas transversais, olha que bacana esse aqui sobre sexualidade’. Aí que a gente alertou pr’a trabalhar com as questões de gênero e sexualidade, por meio de projetos pedagógicos.

Por mais que haja uma abordagem, ainda que desarticulada, das questões de gênero no Curso Normal do IEED, para se implementar um novo processo formativo, é necessário mais que uma tímida e casual discussão sobre gênero e sexualidade. É preciso desenvolver um estudo e uma discussão coletiva

das teorias de gênero entre os/as professores(as) formadores(as), condição fundamental para uma abordagem mais crítica dessas questões no contexto escolar.

O ato de educar é, acima de tudo, um ato político, que exige uma postura consciente do(a) educador(a), uma preparação, um planejamento, uma intencionalidade, logo, não pode ocorrer de maneira desarticulada. Nesse sentido, uma formação que trate das questões de gênero com aprofundamento teórico, no sentido de capacitar o(a) educador(a) para uma análise crítica dos materiais didáticos que chegam à escola, do currículo escolar e, sobretudo, que o incite à autoanálise de sua prática pedagógica, se torna fundamental, caso se queira construir uma educação que prime pela diversidade. (FREIRE, 1996).

As questões de gênero e diversidade sexual são importantes dimensões da vida humana que precisam ser contempladas nos cursos de formação inicial de professor(a). Entretanto, temos percebido que tais questões não têm recebido a devida importância nos cursos de formação inicial de maneira geral e, em específico, no Curso Normal Médio do IEED de Vitória da Conquista, onde pôde ser constatado que não há um estudo e/ou planejamento pedagógico sistematizado sobre as questões de gênero e sexualidade, quiçá a inclusão dessa temática na prática de formação dos(as) futuros(as) educadores(as). As falas das professoras formadoras testificam essa realidade:

PFA – *Não, não trabalho essa temática dentro do plano não.*

PFB – *Sim, eu comecei [...] a trabalhar a questão da sexualidade junto com uma colega da área de ciências que gostava muito desse trabalho. A questão de gênero, a gente começou a trabalhar dentro dos direitos humanos. Foi um colega homem que me chamou a atenção, porque a gente leu muito devagar os PCN transversais, ia lendo pr'a fazer o planejamento muito da área da gente e ele que ficava chamando atenção: ' – Olha aqui os temas transversais, olha que bacana esse aqui'. Aí que a gente alertou pr'a trabalhar. No tempo da União de Mulheres²³, eu trazia tudo de lá para cá: vídeo, jornal; tudo que tinha lá a gente trazia, justamente pra discutir.*

²³ Fundada em 1988, a União Brasileira de Mulheres (UBM) é uma entidade sem fins lucrativos, de caráter nacional, que defende os direitos e reivindicações das mulheres em relação ao trabalho e à cidadania, buscando elevar o nível de consciência e atuação política das mulheres para que elas participem na defesa de seus direitos enquanto mulheres, cidadãs e trabalhadoras. Disponível em: <<http://www.ubmulheres.org.br>>. Acesso em: maio 2011.

PFC – *Somente quando são desenvolvidos projetos pedagógicos com toda a escola.*²⁴

A partir das falas supracitadas, podemos observar o quanto as questões de gênero ainda permanecem à margem dos processos educativos. Apenas PFB trabalha as questões de gênero e sua postura, possivelmente, é resultado dos anos que militou no grupo feminista brasileiro *União de Mulheres*, que lhe possibilitaram um olhar mais crítico para essas questões em sala de aula. O acesso às epistemologias feministas, às teorias de gênero conduz a um olhar e a uma postura mais crítica dos(as) docentes. No caso de PFB, ao se engajar em uma entidade que discutia e militava pelos direitos da mulher e pela igualdade de gênero, pôde ter contato com os pressupostos feministas e, possivelmente, com as teorias de gênero e esse contato possibilitou que essa professora fizesse uma leitura mais crítica de sua práxis pedagógica, afinando o seu olhar para as questões de gênero e sexualidade, no curso de formação de magistério.

Ao que nos parece, a abordagem das questões de gênero e sexualidade não se encontra no rol das temáticas fundamentais a serem discutidas na escola, haja vista que, somente se faz menção às relações de gênero, sexualidade e aos demais pontos relacionados com essas temáticas, quando tais assuntos são incitados pelos(as) alunos(as), durante o desenvolvimento das aulas, ou seja: não há um planejamento adequado para se discutir tais questões; tudo ocorre de maneira casual, improvisada.

Entretanto, Vasconcellos (1995) chama a atenção para a importância de se planejar pois toda prática educativa deve ser minuciosamente pensada e articulada e tudo deve ser registrado no planejamento. O plano é um documento no qual o/a docente fará os registros do que pensa fazer, de como fazer, de quando fazer, e com o que fazer, com quem fazer, ou seja, todas as decisões que se pretende tomar em sala de aula sobre um tema previamente escolhido. Sendo assim, para existir um plano, é necessária a prévia discussão sobre fins e objetivos, culminando com a definição dos mesmos, pois, somente desse modo, se pode responder às questões que são levantadas sobre qualquer aspecto do processo educativo e da formação que se pretende alcançar.

²⁴ Os Projetos aos quais PFC se refere são desenvolvidos geralmente em datas comemorativas: Dia da Mulher, Dia dos Namorados, Dia Internacional de Combate à AIDS, etc..

No que diz respeito ao trabalho com as questões de gênero e sexualidade, este não pode ocorrer de qualquer maneira, de forma improvisada, sendo necessário um planejamento bem estruturado com o estabelecimento de objetivos e dos fins que se pretende alcançar e, para tanto, é imprescindível o estudo sistematizado das teorias de gênero, condição *sine qua non* para um trabalho pedagógico desconstrucionista e promotor de relações mais democráticas e igualitárias.

Assim, a formação não pode se resumir apenas a métodos de ensinar; ao contrário, é necessário que o/a professor(a)-formador(a) construa junto com o/a formando(a) um caminho próprio na construção desse(a) novo(a) educado(a), muito mais flexível, criativo(a), dinâmico(a) e, sobretudo, reflexivo(a). Em vista da complexidade que o ato de educar assume na sociedade atual, a capacidade de refletir sobre a sua prática representa a arma mais eficaz para se construir uma educação do futuro. Conforme Freire, “[...] *formar* é muito mais que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]” (1996, p. 14). O ato de formar exige do(a) professor(a) autonomia sobre sua prática para que, por meio de seu exemplo, possa ele(a) também contribuir com a formação de professores e professoras mais reflexivos(as) e autônomos(as), capazes de acompanhar a evolução social e suas constantes transformações, de maneira inovadora e criativa.

Concordo com Macedo (2005) quando afirma que a educação moderna tem criado uma série de tecnologias normativo-disciplinares, pautadas em uma violência, às vezes, sutil, para garantir a predominância da norma enquanto ideologia conservadora no lidar com os saberes. Ao caminhar por essa direção, o conhecimento escolar se mostrou e passou a ser cultivado como um pretenso conjunto de verdades insofismáveis a serem reproduzidas. Dessa forma, surge um professor(a) forjado(a) para legitimar tão somente a maquinaria que legitima tal *ethos* epistemológico, abertamente intolerante face aos espíritos improgramáveis.

Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores(as) não podem mais se restringir a um conjunto de saberes a serem ensinados que são considerados legítimos, principalmente, porque respondem aos imperativos de dominação social, aos ideais capitalistas e patriarcais de organização social. A educação deve ser mecanismo de libertação, de transformação social e não de conformação à ordem estabelecida, seja ela capitalista ou patriarcal. A não inclusão da abordagem de gênero nos currículos dos cursos de formação corrobora com a

manutenção do *status quo*, com uma ordem de gênero desigual baseada em relações que mantêm o dualismo entre os sexos. (APPLE, 1982; 1989).

O discurso das professoras-formadoras vem confirmar a falta de compromisso do governo em construir, nas escolas, espaços favoráveis à divulgação de concepções mais democráticas e igualitárias sobre as relações entre homens e mulheres e sobre o respeito e a aceitação da diversidade de orientação sexual. Por isso, não há um trabalho sistemático, como ocorre com as outras áreas do saber que visam a preparação para a atuação no mundo tecnológico, a inserção no mercado de trabalho, por exemplo. Na fala a seguir, essa realidade pode ser mais uma vez constatada:

PFA – Como eu já tinha dito antes, eu já tinha feito um trabalho em relação a gênero quando surgia alguma coisa, alguma dificuldade dos alunos, alguma coisa que eles passaram no decorrer do dia a dia, uma experiência que eles tiveram e a gente vai e discute sobre o assunto e tenta alguma solução. Eu já cheguei a falar para alguns dos meus alunos que não há nada melhor que a gente resolver qualquer questão da vida numa boa conversa. Então, em partes diversas da vida, a gente vem discutindo isso, apesar de não ser trabalhado (sistematicamente) em sala de aula. Os assuntos vão surgindo no decorrer da aula.

Na fala dessa professora, podemos constatar que o trabalho sobre gênero e sexualidade não passa por um planejamento pedagógico sério, ocorrendo por meio de improvisação, sem nenhum respaldo científico, uma situação preocupante já que estas questões são de fundamental importância para a construção de relações sociais e educativas mais equitativas entre mulheres e homens envolvidas(os) nesse processo.

Relata ainda a entrevistada uma situação de discriminação de ordem racial vivenciada durante uma de suas aulas, um relato interessante que nos possibilitou detectar o despreparo da profissional para lidar com questões sociais complexas que geram divergências e conflitos, conforme seqüência discursiva a seguir:

PFA – Um aluno ligou o aparelho de celular com uma música e outra aluna disse que a música tinha cara de macumba. Esse aluno participa de um grupo de consciência negra, e aí virou aquele transtorno na sala. Ele falou sobre racismo, opondo a posição dessa aluna, aí, a gente sabe que é difícil tratar religião, política e alguns temas, assim, mas a gente trabalhou direitinho, tentou expor o seu ponto de

vista, tentou amenizar. Falamos que não era bem aquilo que a colega tinha dito, que ele estava correto na postura dele. O aluno falou que tinha noção do que ele estava falando, que ele estava preparado para aquilo, participava de Movimento Negro²⁵. Então, ela estava tendo o confronto com algo que ela não estava preparada para ouvir. A gente tentou contornar a situação e acabou que deu certo.

A partir desse enunciado, torna-se notório que a professora não assumiu o papel de mediadora crítica, mantendo-se à margem da discussão. A sua maior preocupação foi de “amenizar” e “contornar” a situação, pois o aluno, engajado no Movimento Negro, possuía argumentos fundamentados em sua militância no movimento e sabia bem de seus direitos de cidadão. Diante da postura crítica do estudante e de sua propriedade no trato da questão racial, PFA optou por encerrar a discussão, como forma de “contornar” a situação de conflito, ao mesmo tempo em que fez vista grossa à atitude preconceituosa da aluna quando afirmou que “*não foi bem isso que ela quis dizer*”, atitude que não atinge o cerne da questão do preconceito racial, situação ainda muito comum em nosso país.

Essa postura da educadora ignorou uma situação que poderia ser propícia a uma rica discussão sobre a questão do preconceito racial, dos estereótipos racistas, enfim, sobre a situação do negro e do movimento negro no Brasil. Talvez por falta de preparo teórico-metodológico ou por falta de vontade política, a educadora abortou a discussão, assumindo uma postura temerosa e defensiva. Nesse sentido, se, hipoteticamente, esse conflito tivesse girado em torno do preconceito com a homossexualidade, por exemplo, é bem provável que a postura da educadora também tivesse sido a de contornar a situação sem, necessariamente, tocar no cerne do problema, pois as questões de gênero e sexualidade, assim como a racial, são complexas e geram polêmicas.

Todavia, é preciso encarar as situações de conflito como partes integrantes dos processos formativos, como oportunidades ímpares de fomentar reflexões, sendo necessário, porém, uma postura ética do(a) professor(a). A omissão não é, de modo algum, o melhor caminho para lidar com esses tipos de questões; ao contrário, devemos encarar esses momentos de conflito como oportunidades de desconstrução de preconceitos e estereótipos, como possibilidade

²⁵ Movimento Negro é o nome genérico dado ao conjunto dos diversos movimentos sociais afrobrasileiros, particularmente aqueles surgidos a partir da redemocratização, pós-Segunda Guerra Mundial, no Rio de Janeiro e São Paulo.

concreta de exercício da cidadania. Assim, a ética que deve ser assumida pelo professor(a) formador(a), segundo o educador Paulo Freire:

[...] é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles [...]. (1996, p. 16).

Dessa forma, é inquestionável a importância do(a) professor(a)-formador(a) como mediador(a) da formação do(a) educando(a), o que significa que abster-se de seu papel político de formador de opinião, é o mesmo que esterilizar a ação educativa. Contudo, uma intervenção significativa na formação do(a) futuro(a) professor(a), exige, inicialmente, conhecimento do mundo, mas não só, exige, também, uma boa bagagem epistemológica. No episódio relatado por PFA, é possível perceber que, na discussão que se instalou entre os/as alunos(as), a sua intervenção careceu de fundamentação teórica, apresentando-se carregada de juízos de valor ancorados no senso comum, sem muita reflexão e fundamentação teórica e científica. Tal postura se manifesta em outro relato da mesma professora:

PFA – Sobre a questão de sexualidade, aqui nessa escola, nunca me deparei, mas tem alguns alunos que passam, de vez em quando, fazem uma piadinha, mas, a depender da piadinha, não dá para você abordar e você não tenta abrir oportunidades. Agora, em outra escola que eu atuo, trabalho com relações interpessoais e dentro do curso, eu trabalho a sexualidade e a opção sexual, mas aqui na escola, não.

A partir dessa seqüência discursiva, é possível perceber que a discussão sobre sexualidade está longe de ser uma realidade na sala de aula dessa professora e, poderíamos afirmar, também no curso Normal Médio do IEED, pois, mesmo tendo surgido situações cotidianas que exigiam uma abordagem reflexiva e crítica, a professora em questão preferiu omiti-las. Esta parece não se sentir segura em abordar essas questões, o que pode ser atribuído ao desconhecimento das teorias de gênero e das epistemologias feministas que fazem a crítica à desigualdade de gênero, possibilitando o descortinamento de situações de discriminação e preconceito recorrentes nos diversos espaços sociais, sobretudo, no espaço escolar.

A dominação pelo saber é um dos mecanismos mais eficazes de manutenção da ordem de gênero patriarcal. A dominação pelo conhecimento, ou melhor, pelo (des)conhecimento, figura entre os mais eficazes meios de manipulação e de exercício de poder. Por isso, durante séculos, foi vetado à mulher, o acesso ao conhecimento científico, pois isto a retiraria da ignorância sobre a sua real existência no mundo, sobre a sua natureza, sobre a sua essência, principalmente, no que se refere à ideia de uma suposta inferioridade do ser feminino em relação ao ser masculino. Nesse sentido, poder e saber estão intimamente ligados e os mecanismos de controle e dominação se empenham em vetar aos/às dominados(as) e oprimidos(as) o acesso ao saber.

Como já referido, segundo Foucault (1998), o saber sobre o corpo, sobre o sexo e sobre a sexualidade, durante séculos, foi considerado algo sobre o qual não se podia falar; a sexualidade era algo a ser escondido, sendo o reduto do lar, o quarto do casal, espaço sacramentado pela igreja, o único lugar legítimo para a sua manifestação. Os efeitos desse discurso secular ainda hoje se manifestam na escola, onde falar em sexualidade, na maioria dos casos, gera constrangimento.

Apesar de PFA demonstrar resistência e mesmo insegurança para tratar da questão da sexualidade, PFB e PFC demonstram maior disponibilidade para trabalhar com as questões de gênero e sexualidade em suas aulas. Foi o que observamos nas seguintes falas:

PFB – Trabalho muito com as meninas do normal médio e eu tenho uma salinha que só tem mulheres e tem uma que tem homens. A gente conversa muito igual, estando com os meninos presentes ou não, e elas também têm esse problema, inclusive, um dia, a gente comentando sobre corrimento, elas ficaram assim inibidas para falar eu falei: ‘– Gente, corrimento é uma coisa comum; muita mulher tem e não trata’.

PFC – Trabalho mais com a sexualidade, por causa da disciplina sociologia, trabalho com as temáticas “ficar”, sexo antes ou depois do casamento, preservativos, AIDS, gravidez na adolescência.

O trabalho que PFB desenvolve sobre cuidado e conhecimento do próprio corpo e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis é, sem dúvida, muito importante, pois, essas questões, realmente, precisam ser trabalhadas nas escolas. Contudo, vale ressaltar, que é necessário também trabalhar com questões que

versem sobre as relações de poder entre mulheres e homens, temas como homofobia, lesbofobia, transfobia, direitos sexuais e reprodutivos, enfim, diversas questões que são vivenciadas cotidianamente na sociedade, na mídia etc. e que precisam ser abordadas também na escola e de uma maneira mais reflexiva e crítica. Na seqüência, é possível perceber que as alunas ficam constrangidas quando PFB descreve um auto-exame que faz cotidianamente em seus órgãos genitais.

PFB – Aí, eu falei para elas que eu costumava me examinar, pelo menos uma vez por semana; que eu botava o pezinho no vaso sanitário e pegava o espelhinho e examinava nos “países baixos” para ver se não tinha nenhuma verruga por causa do HPV, para saber se não tinha nada esquisito. Elas ficaram vermelhas; eu percebi que elas todas mudaram de assunto, que elas estavam se sentindo incomodadas. Só que, na aula seguinte, acho que elas comentaram entre elas, aí elas mesmas começaram a puxar o assunto, dizendo que elas não se examinavam, mas que iam começar.

Nesse caso, a professora deveria ter aproveitado a oportunidade para desmistificar o “medo” de conhecer o próprio corpo, os tabus que foram construídos durante séculos para que a mulher não tivesse o conhecimento de seu corpo e de sua sexualidade. O conhecimento do corpo foi, ao longo de séculos considerado pecado e é incrível perceber o quanto esse discurso ainda influencia o comportamento feminino. Assim, o comportamento das alunas citado por PFB poderia ter fomentado inúmeras abordagens sobre sexualidade, porém, a professora direcionou a sua aula apenas para os aspectos preventivos e para o conhecimento do corpo.

Vale ressaltar que ao abordar os aspectos preventivos do exercício da sexualidade, a professora não fugiu às prescrições do PCN de Orientação Sexual (PCN-OS) que, no terceiro bloco de conteúdos, “Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)/AIDS”, trata dos objetivos e metodologias para se trabalhar com a questão do conhecimento e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DST) e da AIDS (BRASIL, 1997b, p. 95). Todavia, seria necessário dar ênfase, também, ao primeiro e segundo blocos desse PCN, “Corpo: matriz da sexualidade” e “Relações de Gênero”, que apresentam uma interessante discussão acerca do conceito de gênero e sobre como promover a equidade entre os sexos por meio das práticas educativas, sendo este o principal objetivo da

inclusão dessa temática na escola. Assim, neste bloco, os Parâmetros Curriculares para Orientação Sexual estabelecem que:

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos. (BRASIL, 1997b, p. 99).

Contudo, apesar dos PCN para Orientação Sexual referendarem a abordagem de Gênero, ressaltando-a como fundamental ao processo formativo, as práticas dessas professoras-formadoras giram em torno da questão da sexualidade e do cuidado com o corpo, ficando as questões de gênero marginalizadas em suas práticas. O bloco *Relações de Gênero*, do PCN-OS, assinala a forma como as questões de gênero devem ser trabalhadas no Ensino Fundamental:

A rigor, pode-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar. Elas se apresentam de forma nítida nas relações entre os alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade. Também estão presentes nas demais brincadeiras, no modo de realizar as tarefas escolares, na organização do material de estudo, enfim, nos comportamentos diferenciados de meninos e meninas. Nessas situações, o professor, estando atento, pode intervir de modo a combater as discriminações e questionar os estereótipos associados ao gênero. (BRASIL, 1997b, p. 99).

Entretanto, observamos que há na formação de professores(a) do IEED uma preocupação maior com o exercício da sexualidade e com a banalização do sexo, ou seja, com a forma como seus/suas alunos(as) exercerão a sua sexualidade, do que com os aspectos que dizem respeito às relações de gênero na escola. É o que evidencia a seguinte seqüência discursiva:

PFC – Trabalho com estudos de texto e de casos, pesquisas, discussões, filmes, vídeo, documentários, músicas, painéis, seminários e oficina. Procuo ter uma postura de conscientização, de prevenção, valorização do ser humano contra a banalização do sexo; curtição; ‘ficar com várias’; os meninos são insistentes, mas a

questão da preservação de si mesmo serve tanto pr'a meninas quanto para meninos. O trabalho de sexualidade não deve ser apenas de prevenção, mas, também, de conscientização e valorização do ser, do seu corpo.

Ao relatar as técnicas que usa para trabalhar as questões de gênero e sexualidade, resta clara a excessiva preocupação com os aspectos preventivos do exercício da sexualidade, ficando as questões de gênero relegadas a segundo plano. Além disso, a professora somente trabalha essas questões quando há o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, ou quando surgem questionamentos em sala de aula.

Segundo Foucault (1988), a preocupação com o controle do sexo e da sexualidade é bem comum e até previsível, haja vista que, durante séculos, foram criados tabus sobre a questão da sexualidade humana. Atualmente, percebemos que houve a saída do silêncio sobre a sexualidade para o discurso vigiado sobre a mesma.

Segundo Weeks, “a sexualidade é modelada na junção de duas preocupações principais: com a nossa subjetividade (quem somos e o que somos); e com a sociedade (com a saúde, a prosperidade, o crescimento e o bem-estar da população como um todo)” (2007, p. 52). Essas duas dimensões concorrem para o cuidado com o corpo, melhor dizendo, estão mesmo preocupadas com o disciplinamento dos corpos e com a vida sexual dos sujeitos tanto que várias medidas de administração e gerenciamento são construídas para regular o comportamento sexual dos indivíduos. Nesse contexto, o discurso pedagógico também se revela como um desses mecanismos de controle e gerenciamento da vida sexual dos(as) alunos(as), pois, quando trazemos o discurso da sexualidade para dentro da escola, de forma didática, segundo Deborah Britzman, é inevitável que se estabeleçam modelos de sexualidade inteligíveis em contraponto com aqueles que são impensáveis e/ou imorais.

Quando inserida no currículo escolar ou na sala de aula universitária, [...] a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexualizada. Quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e moralmente repreensível. Por trás dessas preocupações estão as ansiedades da própria professora: de não

estar preparada para responder as questões das estudantes e de que a aula se dissolva numa luta de poder entre o conhecimento das estudantes e o conhecimento da professora. (BRITZMAN, 2007, p. 90).

Dessa forma, ainda persiste o temor em tratar dessas questões na escola, seja com crianças ou com adultos. Falar de sexo e sexualidade gera ansiedade nos(as) professores(as) e muitos(as) se sentem desconfortáveis em tratar desse tipo de assunto, talvez porque tenham sido educados(as) sexualmente no silêncio e no temor, já que o sexo historicamente se constituiu como algo proibido. Ainda, conforme Foucault, “o sexo é negado e expulso, reduzido ao silêncio. Como se deixando de falar nele [...] este fosse deixar de existir, ou de chamar a atenção das pessoas, principalmente de jovens e crianças” (1988, p. 10).

A falta de formação na área também pode ser mais um complicador quanto à forma como essas questões serão abordadas em sala de aula. Os saberes pedagógicos devem ser utilizados para suscitar questionamentos, desconstruir determinismos, devem levar em conta a construção histórica da sexualidade e sua mudança ao longo dos anos assim como a sua atual polimorfa condição, como afirma Britzman: “a pedagogia poderia, então, começar com pressupostos de que as identidades são feitas e não recebidas e o trabalho do currículo consistiria em incitar identificações e crítica, e não em fechá-las” (2007, p. 106). Declara Passos:

[...] a identidade de homens e mulheres é uma construção social que decorre, entre outros motivos, do modo como o mundo lhes foi apresentado, da educação recebida, da cultura dominante, das relações que trava (com quem e em que patamar), de como é reconhecido pelo grupo e como conduz seus atos. (1999, p. 105).

Dessa forma, em relação à reprodução da identidade legitimada socialmente e à manutenção da sexualidade aceitável são construídos e incutidos em mulheres e homens, um conjunto de valores e normas de conduta a fim de torná-los(as) seres com comportamentos correspondentes à sua condição sexual, recorrendo-se a vários aparelhos e aparatos sociais para que seja mantido o controle e o gerenciamento de seus corpos, dentre os quais está a educação escolarizada. É o que nos alerta Louro:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *locus* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões, precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo aqui, até mesmo aquelas consideradas ‘críticas’). Temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 2008, p. 64).

No contexto do IEED, se não há uma preparação dos(as) professores(as)-formadores(as) para a análise dos materiais didáticos e curriculares no que se refere às questões de gênero, quiçá com os(as) professores(as) em formação. Não existe material para estudo e/ou didático disponível para os/as professores(as) formadores(as) sobre as questões de gênero e sexualidade e, segundo os relatos das professoras, não são disponibilizados pela Secretaria de Educação, em Vitória da Conquista, cursos de formação específicos sobre Gênero.

PFA – Não tem nenhum material sobre gênero e sexualidade aqui na escola; com certeza, deve ter algo na biblioteca sim, mas não que tenha sido usado em alguma matéria minha, nem que eu tenha utilizado para pesquisa; lógico que deve ter na biblioteca. Mas, não tem nenhum material didático que venha para a escola.

PFB – A escola em si não tem. A gente traz de fora; esse é um material que a gente traz de fora. Eu trabalhei muito tempo na União de Mulheres, então, eu tenho à minha disposição muitos encartes, livros, jornais, contatos com entidades feministas que dispõem desse material e que estão sempre enviando; e é o material que eu utilizo para trabalhar em sala. Já o governo não disponibiliza o material para a gente, somente o PCN. A discussão que o Estado promoveu e que foi enviado para a gente algum material, mas foi na questão de direitos humanos e a discussão de gênero estava embutida na questão dos direitos humanos, mas foi um material muito pequeno em relação a isso.

PFC – A escola não possui material específico para a discussão dessa temática. Todo o material é levantado pelos próprios professores. Acho que deve haver uma disciplina específica para a discussão do tema.

De fato, o governo deveria disponibilizar, para as escolas, material didático, como garantia de que as questões de gênero e sexualidade fossem trabalhadas no curso Normal Médio e, também, nas demais modalidades de ensino. Contudo, o/a professor(a)-formador(a) não deve condicionar a sua prática pedagógica somente à disponibilidade governamental, devendo, ao contrário, manter sua autonomia e buscar os meios possíveis de se atualizar sobre os estudos de gênero. E mais: ainda que o governo disponibilizasse esse material, eles deveriam ser criticamente analisados pelos(as) professores(as)-formadores(as), para não correrem o risco de veicular conceitos impregnados de ideologia androcêntrica. (MORENO, 1999).

Todavia, o Estado tem a responsabilidade de oferecer formação específica na área, pois a inexistência de formação em Gênero contribui para uma abordagem equivocada dessas questões na escola. A falta de uma formação crítica em Gênero e Sexualidade pode contribuir com a veiculação de um discurso conservador, androcêntrico e sexista, causando sérios danos à construção de uma educação que valorize a equidade de gênero e a diversidade e que faça desta um de seus pilares.

PFA – Nunca participei de cursos de formação na área de gênero e diversidade sexual.

PFB – Já participei de cursos de formação em gênero, mas nada a ver com o meu trabalho como professora; eu participei porque eu fiquei dez anos na União de Mulheres, que é uma entidade feminista, e, lá dentro, a gente sempre procurou participar dos congressos, congressos estaduais, congressos nacionais... e eu fui a vários e sempre nesses congressos têm mini-cursos, tem um material muito farto, muito abundante, mas, fora da escola, não tinha nenhum vínculo com a instituição. Formação pelo governo, pelo Estado nunca houve.

PFC – Nunca participei, mas considero importante que o Estado disponibilize cursos de formação sobre essa temática aos professores de modo geral, principalmente, os que trabalham com a disciplina que trata especificamente das questões, como Biologia. Deve haver mais incentivo do governo na formação dos(as) professores(as)-formadores(as) sobre a discussão de gênero e sexualidade, nas condições materiais de trabalho, material didático, recurso etc.

A partir dessas declarações fica evidente a carência de cursos de formação em gênero e diversidade oferecidos pelo Governo que, na prática, não têm atingido uma ampla parcela dos cursos de formação iniciais, apesar de esses cursos serem considerados prioridades no II Plano Nacional de Política para Mulheres:

1. Promover a formação inicial e continuada de gestores/as e profissionais da educação para a equidade de gênero, raça/etnia e o reconhecimento das diversidades;
2. Promover a formação de estudantes da educação básica para a equidade de gênero, raça/etnia e o reconhecimento das diversidades;
3. Promover medidas educacionais para o enfrentamento da violência contra as mulheres, considerando as dimensões étnicoraciais, geracionais e de orientação sexual. (BRASIL, 2008, p. 62).

Entretanto, se o Estado prescreve a abordagem dessas questões na escola, ele deve garantir o acesso à formação específica. Assim, a disponibilização de cursos estruturados de capacitação docente é extremamente necessária bem como a capacitação continuada, pois a complexidade da temática aliada à rapidez com que a sociedade vem se transformando, exige uma dinâmica de estudo e discussões contínuas, com um acompanhamento especializado. É preciso haver articulação entre a formação docente e as conjunturas sociais, como pontua Glória Escarião: “a formação docente para a cidadania implica na inserção social da pessoa no seu contexto, como partícipe e construtor do conhecimento” (2010, p. 297).

A educação é o único meio para a desbarbarização, a ferramenta fundamental para o processo de emancipação que só poderá ser alcançado com o esclarecimento, conforme alerta Severino: “É o esclarecimento que se constitui como passagem do inconsciente para o consciente, do não ciente para o ciente, do pseudociente para o ciente. O esclarecimento ilumina e elimina” (2006, p. 632). Assim, a inclusão das discussões de gênero e diversidade na formação inicial, possibilitará a libertação de muitos preconceitos, iluminando as mentes dos(as) professores(as) em formação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A formação crítica pode se converter em um significativo mecanismo de resistência aos imperativos sociais androcêntricos que permeiam o conhecimento escolarizado. Segundo Apple (1989), quando se investe em formação e

conhecimento, as práticas de resistência amadurecem, tornam-se robustas, carregadas de uma crítica libertária, pois adquirem condições de evidenciar uma compreensão séria dos processos de dominação patriarcal promotores de uma sociedade iníqua e desigual. A partir do momento em que os sujeitos, em suas dinâmicas de relações sociais, desenvolvem a consciência crítica sobre esses processos, começam a ser criados os seus mecanismos de resistência. Caso não atinjam o nível da desconstrução, ao menos desempenham o papel da desocultação, de trazer à luz a reflexão sobre as contradições sociais e os processos de dominação.

Sendo assim, na medida em que o/a professor(a) se reconhecer como um(a) intelectual transformador(a), como agente importante no processo de mudança de mentalidades e de práticas educativas buscará implementar, respaldado nas teorias críticas de gênero, a desconstrução de toda prática repressora e discriminatória no contexto escolar. Como intelectual, buscará aprofundar-se nas teorias de gênero, no intuito de desenvolver suas atividades docentes com a finalidade de construir conhecimentos mais politizados e historicizados, desvelando as ideologias sexistas presentes nos conteúdos disciplinares, nas metodologias, nas práticas de currículo, em qualquer nível de atuação que, durante muito tempo, a ingenuidade teórica contribuiu para que passasse despercebido.

Ao longo deste capítulo ficou evidenciada a carência de estudos e discussão de gênero na formação de professores(as) do Instituto de Educação Euclides Dantas. A inclusão dessa temática no Normal Médio parece ser vista como algo secundário, sem muita importância, haja vista que o projeto político pedagógico da instituição não faz referência às questões de gênero; que os/as professores(as) formadores(as) nunca participaram de cursos de formação em gênero oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado.

A escola dispõe do PCN para Orientação Sexual (PCN-OS), porém, não há estudo sistematizado sobre ele, nem entre os/as professores(as) formadores(as) nem junto às turmas de magistério. Nesse sentido, percebemos que as discussões de gênero no Normal Médio ocorrem de forma casual e improvisada, a partir das demandas de cada turma, não havendo assim, uma formação deliberada e planejada sobre gênero e diversidade sexual, realidade que está em desacordo com as prescrições legais presentes na LDBEN (1996), PCN (1997) e II PNPM (2008) as

quais preveem a inclusão da discussão de gênero e diversidade na educação básica e, ainda, na formação de professores(as) para a abordagem e a discussão destas questões em todos os níveis e modalidade de ensino.

5 CRUZAMENTO DE DISCURSOS E PRÁTICAS: O QUE DIZEM AS/OS ESTUDANTES DO CURSO NORMAL MÉDIO SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO

Esta fase da pesquisa está voltada para a análise dos discursos dos(as) estudantes do Curso Normal Médio do IEED, no intuito de analisar as ideias e concepções sobre gênero e sexualidade destes sujeitos, buscando analisar ainda, até que ponto o IEED tem formado professores e professoras com as competências necessárias para trabalhar com as questões de gênero na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

5.1 O NORMAL MÉDIO DO IEED: CARACTERIZANDO OS SUJEITOS

Escolhi como sujeitos aos quais a técnica seria aplicada, a turma do 3º ano do Normal Médio, pois, no ano da pesquisa não houve turmas do 4º ano. A escolha pela turma mais avançada objetivou detectar a existência de um trabalho pedagógico com a abordagem de gênero ao longo do curso. Assim, desenvolvi a oficina de gênero, técnica utilizada para a coleta de dados, na Turma B, que tem a participação de 21 estudantes, dentre os quais apenas 2 eram do sexo masculino. A presença maciça do público feminino continua revelando a ideologia que apregoa ser a docência a profissão ideal para a mulher.

A turma tem um público com faixa etária de 18 a 20 anos de idade, sendo que a maioria já atua na docência da Educação Infantil, como auxiliar de classe. Também foi majoritária a afirmação de ter sido escolhido esse curso por imposição da família, que considera esta profissão de fácil empregabilidade ou porque acredita

que a mulher já tem facilidade em lidar com criança graças à capacidade de ser mãe. As falas a seguir confirmam essa mentalidade:

EF1²⁶ – *O interesse em seguir essa profissão foi por influência da minha mãe. E, também, mulher já tem jeito com criança...*

EF2 – *Eu moro com minha tia e fui obrigada por ela a fazer esse curso.*

Esse discurso reproduz a ideologia androcêntrica da relação entre docência e maternagem segundo a qual a mulher é biologicamente apta a educar, pois o fato de poder ser mãe a predispõe a atividades que exigem abnegação e amor, fundamentais ao exercício do magistério. (LOURO, 1997).

A feminização e a desvalorização do magistério primário podem ser atribuídas ao discurso androcêntrico que estabelece uma arbitrária correspondência entre docência e maternagem. Ao considerar a mulher como naturalmente apta a exercer o magistério, o profissionalismo foi relegado a segundo plano, bastando para essa profissão, a “vocação”. O magistério também representou (e ainda representa) um meio de conquista da tão sonhada independência financeira das mulheres que somente seria conseguida com o exercício de uma profissão digna. É o que confirma Almeida:

Durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados. (sic). O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolados pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse. (1998, p. 23).

Segundo Louro (1997), como a maternagem se tornou, de fato, o destino primordial das mulheres, o magistério passou a ser representado como uma forma extensiva da maternidade, devendo cada aluno ou aluna ser visto(a) como um filho ou filha espiritual, pois, assim, a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.

²⁶ Por optarmos em não identificar as/os estudantes do Normal Médio, utilizamos as siglas EF1 – “Estudante do sexo Feminino 1”, alterando para cada estudante do sexo feminino apenas o numeral. Para os dois únicos estudantes do sexo masculino, utilizamos a sigla EM1 – “Estudante do sexo Masculino 1” e EM2 – “Estudante do sexo Masculino 2”, respectivamente.

Almeida (1998) relaciona, ainda, a feminização do magistério aos processos de mudança atrelados à divisão sexual do trabalho e às relações patriarcais de classe ao afirmar que esse processo de desqualificação ocorreu independentemente de homens e mulheres serem maioria nesses espaços de trabalho. Além do mais, com as novas conjunturas socioeconômicas e os novos imperativos ideológicos liberais, as atividades de cunho social, como o magistério, voltadas para os segmentos menos favorecidos da sociedade tenderam a perder prestígio e a ser desvalorizadas, tanto no plano simbólico quanto no plano material, ou seja, econômico.

Na verdade, ainda hoje convivemos com os resquícios dessa ideologia segundo a qual a mulher é predisposta à docência por sua condição biológica de poder ser mãe, o que move um grande contingente de mulheres a procurar as profissões supostamente adequadas a seu sexo, como é o caso do magistério. No Curso Normal Médio do IEED, a permanência dessa ideologia pode ser percebida na enorme diferença entre o número de mulheres e de homens matriculados no curso, pois, dos 172 discentes matriculados(as) apenas 5 são do sexo masculino. O número de homens é cada vez menor nas profissões da área de educação, principalmente no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental (ALMEIDA, 1998), e ainda há aqueles que afirmam estar na profissão porque o fato de serem as mulheres maioria nesses espaços facilita a possibilidade de encontros e paqueras, como afirma um dos estudantes entrevistados:

EM1 – *Eu procurei esse curso por causa das ‘minas’, aqui tem muita mulher!*

Já outro estudante afirmou sempre ter admirado a profissão e que procurou o magistério por ter facilidade de se expressar e por ter sido aconselhado a ingressar nessa carreira:

EM2 – *Eu sempre admirei a profissão, tenho facilidade em me comunicar, aí me aconselharam a fazer esse curso. Eu vim e gostei, por isso estou aqui até hoje e quero seguir a profissão.*

No que concerne às questões de gênero e sexualidade, durante o desenvolvimento da Oficina, foi possível perceber que os(as) alunos(as) em quase toda a sua totalidade não possuíam uma noção muito clara do significado desse conceito. Não houve uma aluna ou aluno que definisse o conceito de gênero ou que soubesse vagamente a que esse termo se referia. Ao tentar explicar o significado de

gênero, quase todas as estudantes afirmaram que o termo se referia a gênero masculino e feminino. Na fala de uma das estudantes:

EF3 – Esse termo tem relação com o gênero masculino e feminino.

Essa afirmativa se repetiu basicamente em todas as respostas das(os) alunas(os) que participaram da oficina; as/os demais afirmaram não saber do que se tratava. Esse fato de as(os) estudantes não conhecerem o significado do conceito de gênero pode ser atribuído à falta de formação (ou mesmo de informação) sobre essas questões, no curso de magistério, como vimos através das falas das professoras formadoras apresentadas no capítulo anterior.

Na atual conjuntura social, a falta de formação sobre as relações de gênero não pode mais ser tolerada, já que convivemos com uma sociedade na qual a diversidade vem sendo cada vez mais valorizada, está presente na mídia e nas políticas de Estado. Além do mais, as pessoas, atualmente, têm mais liberdade para assumir suas identidades, sejam elas de gênero, de raça, de classe, de religião etc. Nessa perspectiva, não há como se pensar em uma formação sem que esses aspectos da vida humana sejam levados em consideração.

Nos Referenciais para a Formação de Professores do Ministério da Educação, fica clara a preocupação com a formação para os vários aspectos da vida em sociedade, porém, não há referência às relações de gênero:

A formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivências para os professores e na organização institucional. (BRASIL, 2002, p. 56).

A formação docente com ênfase nas questões de gênero poderia, sem dúvida, ser uma das ações na construção de novas práticas educativas, pois o conhecimento das discussões teóricas em torno desse campo do conhecimento possibilitaria uma tomada de consciência dessas relações e de suas assimetrias sociais, favorecendo uma efetiva atuação na crítica e no combate a práticas sexistas e discriminatórias, no contexto escolar.

Apesar de as(os) estudantes não conseguirem explicar o que seria o conceito de gênero, durante o desenvolvimento da oficina, pude perceber que tinham alguma noção sobre a que esse conceito se referia. Foi quando passei a

incitá-las(os) a se expressarem, à maneira delas(es), sobre o que acreditavam ser “relações de gênero”. Muitas(os) começaram a contar experiências que tiveram durante sua atuação em escolas infantis, sobre a questão do preconceito em relação à homossexualidade.

EF4 – Eu trabalhei em uma escola da cidade; lá a educação era muito rígida, exigia muita disciplina das crianças. Tinha um aluno que tinha um ‘jeitinho de gay’. Todas as minhas colegas de trabalho ficavam falando: ‘Esse aluno seu, não sei não, já tem toda a pinta!’. Olha, professora, eu não vou mentir que o menino tinha um jeitinho de ‘viado’, mesmo! Os coleguinhas ficavam falando que ele era mulherzinha. E ele só gostava de ficar com as meninas, mesmo! Então, eu não tinha nem como reclamar os colegas dele. Quando eu falava pra ele ir brincar com os meninos, ele não queria, aí, eu deixava ele ficar com as meninas mesmo!

Com a descrição feita nesse relato, fica claro o preconceito da estudante do Normal Médio sobre o comportamento da criança em questão. Em sua visão de mundo, ela já tem arraigados os modelos de comportamento para homens e mulheres, meninos e meninas; assim, se alguma criança foge ao modelo de comportamento esperado para seu sexo, logo é rotulada de homossexual ou seu comportamento é visto como desviante da regra. Segundo Passos:

As pessoas são classificadas segundo o seu sexo, criando estereótipos que desenvolvem a desigualdade e a discriminação. Através de generalizações forçadas, em que a verdade vai sendo alterada, diferenças vão sendo estabelecidas entre homens e mulheres tornando seres humanos essencialmente iguais em diferenças. (1999, p. 94).

A sociedade, ao apresentar simbolicamente seus anseios quanto ao comportamento que espera de cada indivíduo, atribui à escola o papel de formar os sujeitos de acordo com esse modelo, com esse paradigma e a escola, na maioria das vezes, não mede esforços para cumprir satisfatoriamente sua “nobre” função. Como afirma Louro:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesse modelos. O prédio escolar

informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos 'fazem sentido', instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 2008, p. 58).

Assim, a construção da identidade de gênero ocorre segundo os modelos divulgados socialmente do que é ser mulher (dócil, delicada, amável, organizada, etc.) e ser homem (ativo, dinâmico, líder, forte, empreendedor, etc.). Na escola, por exemplo, as/os profissionais devem estar atentos ao comportamento de meninas e meninos, para que não se desviem daquele esperado segundo o sexo de cada um(a).

De fato, segundo Montserrat Moreno (1999), apesar de haver predominância de mulheres no magistério, isso não tem interferido, significativamente, no processo de desconstrução de estereótipos sexistas veiculados no espaço escolar, que são resultado da concepção androcêntrica que domina as diversas áreas sociais, principalmente os espaços onde se veiculam conhecimentos científicos, neste caso, a escola.

Para essa autora, o androcentrismo é um dos mais graves e castradores preconceitos de que a humanidade ainda padece e tem impregnado os pensamentos científico, filosófico, religioso e político, há milênios, e quando se vive tantos séculos de uma maneira, parece extremamente difícil se cogitar em outra maneira de viver: fica-se preso a ideias tão solidificadas, tão arraigadas nas próprias convicções, que o sujeito se sente incapaz de refletir e pensar sobre elas. Não conseguimos criticá-las, elas parecem se tornar verdades inquestionáveis e isso é o que ocorre, por exemplo, com o discurso que vem assegurando ao homem o privilégio de ser a medida de todas as coisas, o centro do universo, o ser primário, dotado de todas as capacidades, de todo o poder sobre a natureza e sobre aqueles considerados diferentes e mais fracos (no caso, a mulher).

Segundo Louro, essas são concepções inscritas na vida das pessoas desde os primórdios da humanidade e consideradas naturais, mas, na verdade, elas foram aprendidas e interiorizadas, através da atuação de muitas instituições e práticas sociais, tornando-se quase naturais (ainda que sejam fatos culturais), e a escola teve (tem) um papel fundamental nesse processo.

Tal naturalidade tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, ele e elas se movimentem, circulem e se

agrupem de formas distintas. [...] Um longo aprendizado vai, afinal, 'colocar cada qual em um 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. (LOURO, 2008, p. 60).

Esses aprendizados ocorrem de maneira sutil, quase imperceptível aos nossos sentidos, porém, são latentes e muito eficazes, marcando de forma quase irreversível a identidade de meninas e meninos que passam pelos bancos escolares. Como elucida Louro: “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos [...]” (2008, p. 61).

Nos mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que 'passara pelos bancos escolares'. (LOURO, 2008, p. 61).

Essa concepção de educação como meio de controle, de domesticação dos sujeitos imperou durante muito tempo. Porém, ainda hoje isso pode ser percebido nos programas curriculares de ensino que o Estado manda para as escolas, que possuem todos um objetivo e uma função muito bem determinados. Até mesmo a omissão, que perdurou por muito tempo nos programas curriculares, daqueles temas como as discussões sobre raça, etnia e gênero, tinha um razão de ser, pois o silêncio sobre determinados assuntos esclarecem mais sobre a ideologia de uma instituição do que um discurso amplamente proferido, como se pode ver no já citado caso relatado por EF4, do Curso Normal Médio do IEED, que *tinha um aluno que tinha um 'jeitinho de gay'*, em que podemos perceber a falta de formação sobre as questões de gênero e diversidade sexual da aluna, devido ao seu discurso estereotipado e preconceituoso que termina por reforçar o sexismo na escola.

A partir desse relato, percebemos, ainda, uma concepção estereotipada, respaldada na ideologia androcêntrica em torno do comportamento esperado para meninos e meninas, pois a criança que se desviou do comportamento esperado para o sexo masculino passou a ser considerada diferente das outras na escola em questão, o que explica EF4, considerar natural as críticas das demais crianças e

mesmo dos(as) outros(as) profissionais da escola, pois a criança tinha, de fato, a performance de um homossexual. Em momento algum, a estudante considerou inadequadas as críticas que a criança recebeu nem relatou ter tomado alguma atitude para que aquela situação fosse problematizada e/ou resolvida; ao contrário, reconheceu como legítima a atitude preconceituosa dos envolvidos na situação.

Durante a Oficina realizada, outra aluna se pronunciou com a seguinte afirmativa:

EF5 – Já eu não ajo assim, não; eu não me envolvo nessas coisas, prefiro fingir que não vejo; depois, se os pais ficam sabendo, a gente pode até ser demitida. Se os alunos ficarem ‘zuando’ com alguma criança, falando que é gay ou ‘sapatão’, eu mando parar e, se não obedecer, mando para a secretaria da escola. Mas, coragem de tocar nesse assunto eu não tenho não, professora, prefiro ficar neutra.

Essa suposta “neutralidade” é uma postura bem comum entre os/as profissionais da educação o que, na verdade, só contribui com a construção e a manutenção dos estereótipos, no caso, os sexistas (AUAD, 2006). Manter-se “neutra(o)”, conforme afirmou EF5, somente agrava a situação de discriminação no espaço escolar e os/as educadores(as) precisam se posicionar frente a esses desafios cotidianos. É necessário assumir uma posição de enfrentamento, de desconstrução, diante de qualquer forma de discriminação seja ela de gênero, raça, classe, sexualidade, religião etc. Mas, para isso, é necessário, em primeiro lugar, ter conhecimento teórico sobre o problema e, em segundo, consciência política de seu papel de educador(a).

Diz Moreno (1999) que a neutralidade assumida pelo(a) professor(a) diante do comportamento de seus/suas alunos(as), contribui para a perpetuação de uma sociedade sexista, pois, não intervir significa contribuir com a reprodução de mecanismos de discriminação e subordinação de gênero. Nos cursos de formação inicial, é fundamental o papel do(a) professor(a)-formador(a), que precisa ser um(a) intelectual crítico(a), capaz de detectar e intervir de maneira consciente e precisa, na desconstrução de preconceitos e estereótipos que seus/suas alunos(as) em formação venham a apresentar durante o processo. Além disso, esse(a) profissional tem, ainda, a responsabilidade de trabalhar junto aos seus/suas alunos(as) em formação, métodos de intervenção que visem desconstruir estereótipos de gênero, no contexto da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois será esse o campo desses(as) futuros(as) professores(as).

Contudo, não é isso o que tem acontecido em nossas escolas, que têm servido mais como reprodutoras das ideologias sexistas veiculadas na sociedade, do que o contrário. É o que pontua Passos:

A escola reforça e legitima esses modelos, na medida em que veicula mensagens nas quais o homem firma-se pela audácia e desempenho na vida pública, enquanto a mulher permanece envolvida no sonho do casamento, da chegada de alguém para protegê-la, amá-la e decidir sua vida. No Brasil, tradicionalmente, homens e mulheres recebem educação diferenciada, não em respeito às diferenças entre os sexos e sim para torná-los desiguais e, com isto, marcá-los, rotulá-los a lugares e papéis. (1999, p. 106).

Durante a oficina, em que foram confeccionados, em grupo, cartazes nos quais as alunas e os alunos do Normal Médio expressariam o que entendiam por relações de gênero, conceitos de gênero, sexualidade, homossexualidade, etc., foi possível perceber que estes(as) possuem algumas noções, ainda que confusas, sobre as questões de gênero, mas que não têm domínio quanto ao significado de gênero e de sexualidade, confundindo esses dois conceitos.



Foto 1 – Equipe A do Normal Médio do IEED confeccionando um cartaz com o título: “A sensualidade feminina X a sensualidade masculina” – Vitória da Conquista, Bahia, 2010



Foto 2 – Cartaz com o título “Igualdade de sexo” confeccionado pela Equipe B do Normal Médio do IEED – Vitória da Conquista, Bahia, 2010

No cartaz representado na Foto 2, há um enunciado para cada imagem inserida:

Imagem	Frase
Beijo lésbico	<i>Quebrando o preconceito</i>
Mulher operária em meio a homens	<i>Direitos e deveres iguais</i>
Mulher em um laboratório	<i>Inclusão da mulher no mercado de trabalho</i>
Mulher no Congresso Nacional entre vários homens políticos	<i>Entrada da mulher na política</i>
Colaço de grau de uma jovem	<i>Vencendo as barreiras</i>
Dois homens manifestando um gesto de aproximação e carinho	<i>Afetividade sem preconceito</i>
Meninos e meninas deixam os brinquedos de lado para brincar juntos	<i>Direito de escolha... liberdade</i>
Homem com uma criança no colo	<i>Assumindo papéis iguais</i>
Um casal na cama	<i>Slogan: “Sexo é vida”</i>

Dessa forma, resta evidente que esse grupo tem uma concepção mais clara sobre as relações de gênero, pois traz questionamentos sobre os papéis sociais de mulheres e homens, críticas a estereótipos veiculados na sociedade quanto ao comportamento esperado para ambos os sexos, valorização do sexo e da sexualidade, além de elucidar as importantes conquistas sociais das mulheres, como a conquista do espaço acadêmico, a inserção no mercado de trabalho e na política. Nesse sentido, esse grupo parece ter assimilado melhor os conceitos de gênero e sexualidade, evidenciando, assim, que, apesar de não existir um trabalho sistematizado na Instituição, sobre as questões de gênero e sexualidade, o trabalho desenvolvido pelas(os) professoras(es) formadoras(es), ainda que ocasional, tem promovido a aproximação dessas(es) estudantes a essas temáticas.

Na Foto 3, com a produção do cartaz o grupo busca trazer considerações sobre o direito à diversidade de orientação sexual; ao uso da camisinha; ao sexo como fonte de prazer e não apenas para a procriação; a casais diferentes: mulher bem mais nova e homens mais velho e vice-versa.



Foto 3 – Equipe C do Normal Médio do IEED confeccionando cartaz com o título: "Aprendendo a ser diferente" – Vitória da Conquista, Bahia, 2010

Por meio das imagens, apresentadas no cartaz, esse grupo demonstrou ter também um significativo nível de conhecimento das questões que dizem respeito ao gênero e à diversidade. Durante a apresentação do cartaz, em que o grupo explicava as imagens e a razão de estarem ali, apesar de as estudantes não possuírem um linguajar científico, respaldado em estudos teóricos sobre essas temáticas, mostraram boa argumentação quanto ao posicionamento favorável à diversidade de orientação sexual e ao direito à igualdade de gênero.



Foto 4 – Cartaz com o título “Gênero” confeccionado pela Equipe D do Normal Médio do IEED – Vitória da Conquista, Bahia, 2010

Na imagem acima, há várias fotos, sem enunciados, de mulheres e homens exercendo diversas funções, com diversos estilos. Segundo o grupo, o cartaz faz alusão às várias maneiras de ser que homens e mulheres podem assumir independentemente de seu sexo, parecendo abordar o ponto da teoria de gênero para o qual a condição biológica não determina o que cada indivíduo poderá ser socialmente, a menos que esta seja uma imposição arbitrária. Esse grupo

demonstrou boa compreensão do que seriam relações de gênero, porém se restringiu a este aspecto da discussão, não abordando outras dimensões do tema, como a questão da sexualidade, por exemplo.



Foto 5 – Exposição dos cartazes da Turma do Normal Médio do IEED – Vitória da Conquista, Bahia, 2010

Durante a exposição dos cartazes, cada grupo apresentou as suas considerações, expondo suas ideias e concepções sobre o tema da Oficina. A explanação em relação a gênero e sexualidade feita por cada grupo foi bem interessante, pois, apesar de não conseguirem tratar essas categorias de forma científica, as/os estudantes conseguiram demonstrar, satisfatoriamente, a compreensão que possuem sobre as mesmas.

Assim, ao término da oficina, a partir da apresentação das produções feitas pelos grupos da turma do normal médio, que contou com falas um tanto carentes de fundamentação teórica, concluímos que não há um trabalho sistematizado acerca de gênero e sexualidade no Curso Normal Médio do IEED, o que foi confirmado pelas(os) estudantes, que, ao serem questionadas(os) sobre a existência de um trabalho didático-pedagógico sobre gênero e diversidade sexual, no curso, afirmaram não existir um trabalho dessa categoria. Acrescentaram, entretanto, que algumas professoras abordam essa temática, porém, somente quando surge algum questionamento polêmico em sala de aula, geralmente

relacionado a sexo, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e homossexualidade.

Assim, o nível da abordagem das questões de gênero e sexualidade feita pela turma do Normal Médio durante a Oficina, demonstra que, apesar de não existir um trabalho didático-pedagógico sistematizado sobre gênero e diversidade sexual, as(os) professoras(es)-formadoras(es) têm iniciado a abordagem dessas questões em suas aulas, observando-se a necessidade da consolidação e do amadurecimento deste trabalho que deve passar, mesmo, a integrar o currículo do referido curso, uma realidade que se confirma na fala de uma das professoras formadoras, ao afirmar a importância de se trabalhar as questões de gênero na formação de professor:

PFA – [...] A gente vem discutindo isso, apesar de não ser trabalhado (sistematicamente) em sala de aula. Os assuntos vão surgindo no decorrer da aula.

PFB – Sim, é muito importante, inclusive, nós já trabalhamos com essa temática aqui na escola na forma de projetos; eu sempre trabalho com minhas turmas essas questões.

Quanto a PFC, ela revela, em um dado momento, que trabalha essas questões “somente quando são desenvolvidos projetos pedagógicos com toda a escola”. Em outra fala, porém, afirma que trabalha com alguns tópicos relacionados à sexualidade:

PFC – Trabalho mais com a sexualidade, por causa da disciplina sociologia; trabalho com as temáticas ‘ficar’, sexo antes ou depois do casamento, preservativos, AIDS, gravidez na adolescência.

Dessa forma, as falas dessa professora parecem se contradizer, demonstrando que não há um trabalho organizado e planejado sobre a abordagem de gênero no curso Normal Médio, o que vem confirmar os relatos das estudantes que, durante a oficina, asseguraram não existir na rotina do curso um trabalho sistematizado sobre as questões de gênero.

Enfim, a escola não pode mais fugir do desafio de implementar um trabalho sério e responsável sobre gênero e diversidade sexual em seus processos formativos. No entanto, nessa empreitada, não há métodos estáveis e que apontem para uma solução única. Entretanto, para que essa intervenção ocorra de forma articulada, Carvalho (2003) aponta duas sugestões inovadoras: a primeira seria de

ordem teórica, problematizando o conceito de gênero; e a segunda, articulando a teoria com a construção de práticas mais igualitárias e menos discriminatórias, analisando e criticando os aspectos curriculares que reforçam as desigualdades de gênero, para então, tentar eliminá-las.

Além disso, a formação docente necessita ser analisada e compreendida, como afirma Apple (1989), à luz das epistemologias feministas que dão conta de analisar o papel da educação na reprodução das relações desiguais de gênero. É, portanto, fundamental intervir nos cursos de formação para o magistério, no sentido de fomentar novas práticas educativas, pois, isentar-se de qualquer abordagem desse teor significa permitir que o discurso dominante discriminatório e preconceituoso vigore nesses espaços.

Assim, a partir do que foi exposto ao longo desse capítulo, podemos afirmar que há uma carência de formação com a perspectiva de gênero, tanto para as(os) professoras(es)-formadoras(es) quanto para as/os estudantes em formação no curso Normal Médio do IEED. Entretanto, observamos, também, que há uma preocupação das(os) professoras(es)-formadoras(es) em trabalhar essas questões de gênero e diversidade no curso de formação para o magistério.

Asseguram esses profissionais, já ter existido na escola um trabalho mais articulado sobre essas temáticas, que há muito tempo deixou de existir, o que, contudo, não significa que a abordagem de gênero deixou de ser uma realidade em suas aulas, já que, a partir das demandas trazidas pelos(as) estudantes, elas(es) aproveitam para trabalhá-las, levando-nos a concluir que gênero e diversidade sexual são assuntos abordados de forma eventual e improvisada no curso de formação de professores(as) do IEED, uma realidade que pôde ser verificada, não só com as falas das(os) professoras(es)-formadoras(es), mas, também, com os relatos e as produções das(os) estudantes do Normal Médio durante a Oficina.

Todavia, não podemos deixar de advertir que o investimento na formação docente e a discussão sistematizada das teorias desconstrucionistas seriam alternativas para a desocultação da ideologia androcêntrica, dos preconceitos sexistas presentes no conhecimento, na linguagem, no currículo escolar e nas práticas pedagógicas que compõem a dinâmica do processo ensino–aprendizagem. Enfim, incluir a discussão de gênero no processo de formação de professores possibilitaria a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos, construtores de uma

educação mais igualitária na qual a equidade de gênero, o respeito à diversidade e a valorização da diferença constituam princípios norteadores da práxis educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir gênero, currículo, formação docente, constitui-se em um grande desafio epistemológico, haja vista a alta complexidade dessas categorias. Contudo, faço saber que a proposta de análise, apresentada nesta dissertação, não visou, em hipótese alguma, chegar à exaustão ou esgotamento da discussão, até porque tal intento seria mesmo impossível. São inúmeras as possibilidades de se pesquisar as relações de gênero na formação de professor. Porém, o fazer ciência exige uma incessante atitude de curiosidade e crítica, como afirma Marilena Chauí, “[...] onde vemos coisas, fatos e acontecimentos, a atitude científica vê problemas e obstáculos, aparências que precisam ser explicadas e, em certos casos, afastadas” (2005, p. 218). Desse modo, no mundo que nos cerca, as possibilidades de se levantar questões e problemas a serem cientificamente pesquisados são inesgotáveis, este trabalho é apenas mais um *insight* nesse universo de possibilidades.

A partir do referencial teórico apresentado neste estudo podemos afirmar que gênero se constitui como uma categoria de análise histórica e metodológica útil, capaz de analisar significados que são construídos através das práticas culturais, sociais e pedagógicas, e as relações de poder, questionando assim, saberes tidos como naturais (SCOTT, 1995). Essa categoria nos permitiu enxergar a intensidade com que as relações assimétricas de gênero estão presentes no contexto escolar e nas práticas pedagógicas de professoras e professores, ainda que estes não consigam se dar conta da complexidade dessas relações. O uso dessa categoria nos permitiu enxergar as desigualdades tão presentes nas práticas pedagógicas das(os) professoras(es)-formadoras(es) do Normal Médio do Instituto de Educação Euclides Dantas, que possuem a responsabilidade de formar os/as futuros(as)

professores(as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como nos discursos dos(as) estudantes do referido curso.

A trajetória desta pesquisa, nos aspectos teóricos, nos permitiu, inicialmente, conhecer a gênese da profissão docente, que se iniciou com a presença exclusivamente masculina, mas que, aos poucos, principalmente com a criação das escolas normais, a mulher conseguiu se inserir nesses espaços que se tornaram o passaporte para a conquista da carreira de magistério, um fato muito significativo para as mulheres, mas, sobretudo para a profissão que mudou completamente seu status e sua identidade. A inserção no magistério primário significou para as mulheres sair de um lugar invisível, individual, para a visibilidade, para o coletivo, o social. A partir da inserção na profissão docente, as mulheres, aos poucos, foram conquistando espaço, ingressaram na universidade e, por conseguinte, passaram a ocupar novas profissões, mais prestigiadas socialmente.

Ao mesmo tempo, o processo de desvalorização pelo qual passou a profissão de professor, iniciada ainda no século XIX e, acentuada ao longo do século XX, foi vulgarmente atribuído ao ingresso das mulheres nessa profissão. Entretanto, Almeida (1998) relaciona a feminização do magistério aos processos de mudança atrelados à divisão sexual do trabalho e às relações patriarcais de classe, ao afirmar que esse processo de desqualificação ocorreu independentemente de homens e mulheres serem maioria nesses campos de trabalho.

No que concerne à educação escolarizada, Apple (1989) afirma que esta é utilizada pelo sistema capitalista para reproduzir as relações de produção classista e desiguais, agindo de maneira técnica e ideológica. Concordo com este autor, contudo, penso que essa reprodução não se reduz à ordem de classe e da economia, mas também, a ordem de gênero. Assim, as práticas de exploração e reprodução, a dominação de classe, raça e gênero, não estão lá fora apenas no substrato da economia, ao contrário, elas nos rodeiam, estão em nossas práticas cotidianas, na família, no trabalho, na escola etc. Dessa forma, o processo de resistência e transformação deve começar no âmbito das práticas cotidianas, no caso da escola, nas práticas educativas em sala de aula, e não pode ser de forma isolada, mas na busca de alianças, dentro e fora das escolas, com outros grupos que comunguem dos mesmos valores.

Nessa perspectiva, as reflexões de Michael Apple puderam ser testificadas na realidade pesquisada, pois, nós, professoras, apesar de sermos

maioria nos espaços educativos escolarizados, continuamos reproduzindo estereótipos sexistas pelo qual o ser feminino é colocado em um lugar de menor valor em relação ao ser masculino. A ideologia androcêntrica da suposta superioridade masculina parece estar incutida nas mentes e nas práticas das professoras formadoras do Curso Normal Médio do IEED, salvo uma exceção, uma das professoras entrevistadas, que demonstrava possuir uma leitura mais crítica das relações assimétricas de gênero, o que pode ser atribuído à sua vinculação a uma entidade feminista. Contudo, as(os) demais, apesar de possuírem consciência das assimetrias de gênero, na prática, não conseguem romper com posturas ainda sexistas.

Ao buscarmos conhecer a formação das docentes do Normal Médio percebemos que todas possuem formação em nível superior. Apesar disso, no que concerne à formação específica nos estudos de gênero, nunca participaram de um curso de formação continuada sobre esta temática. Conforme nossas análises, as professoras-formadoras possuem consciência da importância de se trabalhar com as questões de gênero e sexualidade no Normal Médio, porém, a maioria não conseguiu descrever, nem articular com precisão, o conhecimento que possuem sobre a temática com o modo como trabalham essas questões, deixando clara a inexistência de um trabalho realmente sistematizado e organizado sobre gênero e sexualidade.

Além disso, para além de nossas percepções, as próprias professoras-formadoras foram incisivas em afirmar que, na escola, não há um estudo sistemático dos REFCEI e PCN de Orientação Sexual (PCN-OS) ou mesmo de outros materiais teóricos e informativos sobre as questões de gênero e sexualidade, tanto no nível do corpo docente quanto no desenvolvimento desse estudo junto aos discentes do Normal Médio. Isso se confirmou com o resultado da oficina realizada em uma das turmas do Normal Médio de cuja realidade o termo *Gênero* era algo totalmente à margem. A turma analisada apresentou total desconhecimento sobre o significado do conceito de gênero e, de maneira intuitiva, atribuíram esse conceito à classe de palavras: *gênero masculino* e *gênero feminino*. Contudo, não foi feita referência alguma, à carga de significado e complexidade que esse conceito encerra, ou a tentativa de defini-lo. Dessa forma, o nível de conhecimento dos(as) estudantes do Normal Médio sobre conceito de gênero e relações de gênero, e da importância de se trabalhar essa temática na educação desde a educação infantil, é muito

superficial, quase inexistente, conseqüência do incipiente trabalho pedagógico que é desenvolvido na instituição.

Nesse sentido, percebemos que a abordagem de gênero é algo marginal no curso de formação para o magistério do IEED, haja vista que nem mesmo os materiais de referência disponibilizados pelos órgãos de governo, como os Referenciais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental (PCV-EF), são utilizados para o estudo e trabalho dessas questões, ou seja, uma realidade que contribui com a manutenção de práticas educativas sexistas.

Como se não bastasse o fato de as práticas das professoras não refletirem uma concepção politizada das relações de gênero presentes em nossa sociedade, na Matriz Curricular e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Normal Médio não há menção alguma sobre as questões de gênero e sexualidade. Trata-se, pois, de uma realidade extremamente preocupante, pois o currículo escolar referenda a prática, pois é por meio deste que são veiculados conhecimentos, valores, princípios e conteúdos que podem biologizar características sociais masculinas e femininas de maneira estereotipada e assimétrica que serão reproduzidas por meio das práticas de ensino dos futuros professores e professoras. Logo, no currículo escolar deve existir uma atenção maior para o combate aos determinismos biológicos que estigmatizam mulheres e homens em nossa sociedade.

A formação inicial de professor se constitui em um árduo e minucioso trabalho, que exige dos(as) professores(as)-formadores(as), um olhar apurado, atento às diversas questões que envolvem a preparação do(a) futuro(a) professor(a) da educação infantil e fundamental, tendo em vista que a educação da primeira infância é uma fase muito delicada e importante para o desenvolvimento humano. Nesse período, a criança ainda não possui um senso crítico desenvolvido daí porque se torna mais fácil a incorporação de normas e padrões de conduta que as acompanharão por toda a vida, tornando-se mais tarde, de difícil desconstrução, já que não mais se lembrarão da forma como as adquiriram. (MORENO, 1999).

Desse modo, no que se refere às questões de gênero, esse trabalho fica ainda mais complexo, uma vez que desde os materiais didáticos, a linguagem, os discursos até a organização do tempo e do espaço educativos obedecem a uma lógica androcêntrica, de difícil percepção, camuflada em uma suposta naturalidade,

que invisibiliza suas contradições, colocando-a em um patamar de suposta neutralidade, do ponto de vista ideológico.

Portanto, o investimento em uma formação docente que tenha como um de seus pilares a discussão de gênero, e que seja estendida a todo professor(a) da educação básica, poderia, sem dúvida, se constituir em uma dessas ações na construção de novas práticas educativas, pois, o conhecimento das discussões epistemológicas em torno da categoria gênero possibilitaria uma tomada de consciência das desigualdades e assimetrias que cercam as relações entre mulheres e homens nos diversos espaços sociais e, principalmente, nos espaços educativos. Tal investimento favoreceria a efetiva atuação na crítica e combate de práticas sexistas e discriminatórias no contexto escolar, já que o/a professor(a), na condição de formador(a) de opinião, precisa ser esse sujeito crítico, criativo, revolucionário, precisa acreditar na democracia, acreditar na escola, e sobretudo, acreditar em seu papel político social de multiplicador de práticas de cidadania que visem a equidade de gênero.

Contudo, neste estudo não se teve a intenção e nem seria possível esgotar a discussão. Assim, não pretendemos aqui apresentar uma fórmula mágica para solucionar o problema do sexismo nas escolas ou das assimetrias de gênero, mas sim, tentar apontar um possível caminho para o processo de construção de práticas educativas mais igualitárias e pluralistas. Em vez disso, procuramos deixar aqui a nossa parcela de contribuição à ciência, o nosso caminho percorrido, para que outras pesquisadoras deem seguimento a este ponto, por nós demarcado. Nas palavras do educador Paulo Freire,

[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (1996, p. 58).

E a nossa esperança é essa, a de que sempre haverá espíritos curiosos, inquietos, a procura de “novos” problemas e de novos caminhos a trilhar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998. 225p.
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000028.pdf>
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1993.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Curso Normal Médio: uma nova política para a formação do educador na Rede Estadual da Bahia**. Salvador: SEC/SUDEB, jan. 2011a.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Portaria de Matrícula nº 269**, de 17 de janeiro de 2011: Reorganização Curricular do Curso Normal Médio nas Escolas da Rede Pública Estadual. Salvador: SEC, 2011b. Disponível em:
http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/legislacao/PORTARIA_N__269_de_janeiro_de_2011__Curso_Normal_Medio.pdf.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Portaria de Matrícula nº 7.569**, de 20 de setembro de 2001. Salvador: SEC, 2001.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Portaria de Matrícula nº 9.477**, de 11 de outubro de 2002. Salvador: SEC, 2002.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Portaria de Matrícula nº 16.409**, de 31 de outubro de 2003. Salvador: SEC, 2003.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Portaria de Matrícula nº 15.278**, de 01 de janeiro de 2005. Salvador: SEC, 2005.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.
- BESSE, Susan K. Redefinição do trabalho das mulheres In: _____. **Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil – 1914-1940**. São Paulo: Adusp, 1999. Cap. 6, p. 143-81.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/legislacao/754-fnde>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. – Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1, 2, 3. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>; <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>; <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto **Resolução CEB nº 2**, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: CNE/CEB, 1999. Seção 1, p. 97. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural: orientação sexual. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: INEP, 2001a. 123p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/legislacao/754-fnde>>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2001. Brasília: INEP, 2001b. 315p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3/2003**, de 11 de março de 2003: formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, Brasília, 2003a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 01**, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. DOU, 22 ago. 2003. Seção 1, p. 12. Brasília, 2003b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_2003.pdf>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília, INEP, out. 2003c. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf>.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 236p.

BRASIL. **Estudo sobre o perfil do aluno egresso do curso normal de nível médio a partir de dados levantados nos cinco últimos anos (2003/2007) pelo Questionário Sócio-Econômico do ENEM**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 176p.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. (Org.). **Gênero e educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003. 339p.

CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escritura, 1997.

CHAMON, Carla S. Ensinando meninos e meninas: a co-educação dos sexos na Corte carioca no final do Império. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna: tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

COSTA E SILVA, Ana Maria. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 72, ago. 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

DOZIART, Ana. Políticas e práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do currículo para as diferenças. In: PEREIRA, M. Z. C. et al. (Orgs). **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

ESCANDÓN, Carmem Ramos. La nueva historia, el feminismo y la mujer. In: _____. (Org.). **Género e História**. México: Instituto Mora/UAM, 1992. p. 7-37.

ESCARIÃO, Glória das N. D. Formação docente e currículo: limites e possibilidades para o (re)conhecimento da diversidade. In: PEREIRA, M. Z. C. et al. (Orgs). **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: MENEZES, M. C. (Org.). **Educação, memória e história**: possibilidades de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 521-544.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 217-250.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1: A vontade de saber.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto, 1999.

GHIRALDELLI JR, Paulo. História da Educação. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. 240p. (Col. Magistério. 2o grau. Série Formação do Professor).

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Manole, 2009.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que é filosofia contemporânea**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

HARDING, Sandra. **The science question in Feminism**. Ithaca: Cornell Univ. Press, 1986.

HARDING, Sandra (). "Is there a Feminist Method? In: _____. **Feminism and Methodology**. Bloomington: Indiana University Press. 1987. p. 1-14.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: educação ontem, hoje e amanhã. In: _____. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitória da Conquista, Bahia, 2001

KELLER, Evelyn Fox. Feminism and science. In: KELLER, Evelyn Fox; LONGINO, Helen E. (Eds.). **Feminism & Science**, Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 28-40.

LAGARDE, Marcela. Gênero e feminismo: desarrollo humano y democracia. In: La organización patriarcal Del mundo e las relaciones de poder intergenéricas e intragenéricas. Cuadernos Inacabados. Madrid: Instituto de La mujer, 1997, cap I, p. 50 – 88.

LAGO, Ana Cristina Castro do. **O curso de formação para o magistério no Estado da Bahia: uma análise histórica do funcionamento do Instituto Central de Educação Isaías Alves à luz da legislação de ensino**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995. 179f.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLANDA, H. B. de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Marta M. Leoni. Magistério e condição feminina. In: COSTA, A. A.; ALVES, Ivá. (Orgs.) **Ritos, mitos e fatos: mulher e gênero na Bahia**. Salvador: NEIM/UFBA, 1997. p. 121-134.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRYORE, Mary (Org.) **História das mulheres**. Rio de Janeiro: Contexto, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denise Bárbara; et al. (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre a formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: E. P. V., 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: formação em ato? In: PEREIRA, M. Z. C.; et. al. (Orgs.). **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysalis, currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2005.

MACHADO, L. Z. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 107-125, 1998.

MAGALHÃES, L. D. R. A educação na Primeira República. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I. (Orgs.). **Navegando pela História**: a educação brasileira. UNICAMP: Gráfica FE/UNICAMP/HISTEDBR, 2006. 769p. v. 1.

MELLO, Guiomar Namó. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

MENDES, Geísa Flores. **Luzes do saber aos sertões**: memória e representações da Escola Normal de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: UESB, 2004.

MENDES, Geísa Flores. Ritos, símbolos e discursos na formação de professores da Escola Normal de Vitória da Conquista. In: AGUIAR, Ednalva Padre. **Recortes de Memória**: cultura, tradição e mito em Vitória da Conquista e região. Vitória da Conquista: Museu Regional da UESB, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Tradução Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna, 1999.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003. 293f.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto, 1999a.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto, 1999b. p. 13-21.

NUNES, Antonieta d'Aguiar. Fundamentos e políticas educacionais: história, memória e trajetória da Educação na Bahia. **Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 209-224, dez. 2008.

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albene Lis. A política estadual de formação de professores no Pará: a extinção do curso Médio Normal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29; Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu, 2006. **Anais Anped**, 2006. v. 1, p. 1-16.

NUNES, Clarisse. **Ensino Normal**: formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 152p.

NYE, Andrea. Liberté, égalité et fraternité: liberalismo e direitos das mulheres no século XIX. In: _____. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995. Cap. 2, p. 18-47.

OLINDA, Silvia Rita Magalhães de. A Educação no Brasil no Período Colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 29, p. 153-162, jul./dez. 2003.

PASSOS, Elizete Silva. **A educação das virgens**: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995. 304p.

PASSOS, Elizete Silva. **Palcos e platéias**: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia. Salvador: UFBA/NEIM, 1999.

PEIXOTO, A. M. C. Magistério: idas-e-vindas de uma profissão; Minas Gerais (1889-1970). In: PEIXOTO, A. M. C.; PASSOS, Mauro. (Org.). **A escola e seus atores**: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PERROT, Michelle. A alma. In: _____. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PORTELA, Ana Paula; GOUVEIA, Taciana. **Idéias e dinâmicas para trabalhar com Gênero. Recife**: S.O. S. Corpo Gênero e Cidadania, 1999.

RAMOS, Maria Dolores. **Mulheres e história**: reflexões sobre as experiências vividas nos espaços públicos e privados. Málaga: Atenea, 1993. p. 64-86.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. A Escola Normal na Província da Bahia. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 47-60.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1970)**. Petrópolis: Cortez, 2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARDA, Amparo Moreno. En torno al androcentrismo en la historia. In: SARDA, Amparo Moreno. El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lecturas no andocentricas. **Cuadernos Inacabados**. Barcelona, La Sal, p. 17-52, 1987.

SARDENBERG, Cecilia Maria B. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? **Revista Estudos Feministas** [online], jan./jul. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009b.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-94, 1995.

SCOTT, Joan Wallach. Prefácio a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 24, p. 78-94, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a07.pdf>. Acesso em:

SOIHET, Rachel. Violência simbólica, saberes masculinos e representações femininas. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ, v. 5, n. 1, p. 7-29, 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12558/11703>>.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-87, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf>.

TORRES, C. R. V.; SANTOS, M. A. dos. A educação da mulher e a sua vinculação ao magistério. In: FAGUNDES, T. C. C. (Org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA-Pró-Reitoria de Extensão, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 176p.

APÊNDICES

APÊNDICE A ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS FORMADORAS DO NORMAL MÉDIO	173
APÊNDICE B OFICINA REALIZADA COM A TURMA DO 3º ANO DO NORMAL MÉDIO	175

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS FORMADORAS DO NORMAL MÉDIO

1 – Identificação:

- 1.1 Nome:
- 1.2 Idade: 1.3 Sexo:
- 1.4 Estado Civil:
- 1.5 Formação:
- 1.6 Tempo de Magistério?
- 1.7 Locais em que trabalha:
- 1.8 Tempo nesta Unidade de Ensino:

2 – Atuação Profissional:

- 2.1 Qual a motivação em escolher o magistério como profissão?
- 2.2 Está satisfeita com a sua profissão? Justifique.
- 2.3 Quais disciplinas leciona? Em quais séries?

3 – Questões de Gênero:

- 3.1 O que você entende por papéis de mulheres e homens na sociedade?
- 3.2 Você acredita que há desigualdade entre homens e mulheres em nossa sociedade. Justifique.

4 – Questões de Gênero e os PCN:

- 4.1 Você conhece os PCN?
- 4.2 O que mais lhe chama a atenção nos PCN?
- 4.3 Você conhece os Temas Transversais dos PCN?
- 4.4 Qual deles mais lhe atrai?
- 4.5 Você conhece o PCN “Orientação Sexual”?
- 4.6 Você já leu outros materiais que tratem dessa temática, além dos didáticos?

5 – Gênero e Práticas Pedagógicas

- 5.1 Você considera a abordagem de Gênero e sexualidade na escola importante? Justifique.
- 5.2 Em algum momento das atividades de planejamento, já foi trabalhado a temática de gênero e sexualidade?
- 5.3 Quais questões de gênero e sexualidade você tem trabalhado em suas aulas? Por quê?
- 5.4 De que forma você trabalha essas questões?
- 5.5 Quais materiais didáticos sobre essa temática existem em sua escola? Você os utiliza?
- 5.6 Você já leu outros materiais que tratem dessa temática, além dos didáticos?

6 – Gênero e Formação

- 6.1 Você já participou ou participa de algum projeto pedagógico sobre as questões de gênero e sexualidade, nessa instituição de ensino?
- 6.2 Você já participou de algum curso de formação específico sobre as questões de gênero e sexualidade? Quando? Você considerada importante?

7 – Considerações Finais

APÊNDICE B

OFICINA REALIZADA COM A TURMA DO 3º ANO DO NORMAL MÉDIO

OFICINA: ONDE ESTÁ O GÊNERO?

Objetivos:

- Reconhecer o nível de conhecimento sobre as questões de gênero, em que se encontram os sujeitos da pesquisa.
- Tentar identificar, pelo nível de conhecimento dos alunos, a existência ou não de um trabalho sistematizado sobre as questões de gênero na Instituição.
- Verificar se os discentes do curso normal médio reconhecem a importância de relacionar o conhecimento sobre gênero com as suas práticas pedagógicas.

ESTRUTURA DA OFICINA

- 1 Ficha de Credenciamento
- 2 Dinâmica 1: de Apresentação

Objetivo: possibilitar a integração do grupo e conhecer as expectativas e receios dos participantes, a fim de criar um clima favorável e democrático para a realização da oficina.

Procedimento: serão distribuídas flores de cores variadas (rosas, amarelas, brancas, etc.) e as apresentações ocorrerão de acordo com a cor da flor que o estudante estiver. Após as apresentações, os estudantes formarão grupos de acordo com a cor da flor para desenvolverem as atividades da oficina.

- 3 Rápida explanação sobre as questões de gênero, baseadas no texto **O que é gênero**, de Tarciana Gouveia e Silvia Camurça;

- 4 Amostra de vídeo: “Acorda Raimundo”;
- 5 Produção de cartaz coletivo:

Procedimento: após uma rápida explanação sobre gênero e sexualidade, será apresentado o vídeo; em seguida, os grupos se reunirão para produzir cartazes sobre o que entendem por gênero e sexualidade.

Material: televisor, retroprojektor, papel madeira, pincel atômico, hidrocor, cola colorida, revistas, jornais, papéis de seda e outros papéis coloridos, cola, tesouras, fita adesiva.

Avaliação:

Será fotografado e avaliado todo o material visual produzido pelas equipes durante a oficina, mais a gravação das apresentações de cada grupo, além de registro escrito das falas das(os) estudantes, durante o desenvolvimento da oficina, para análises *a posteriori*.

ANEXO

ANEXO A	NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011	179
----------------	--	------------

ANEXO A

NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011

**NORMA
BRASILEIRA**

**ABNT NBR
14724**

Terceira edição
17.03.2011

Válida a partir de
17.04.2011

**Informação e documentação — Trabalhos
acadêmicos — Apresentação**

Information and documentation — Academic work — Presentation



ICS 01.120; 01.140; 01.140.40

ISBN 978-85-07-02680-8



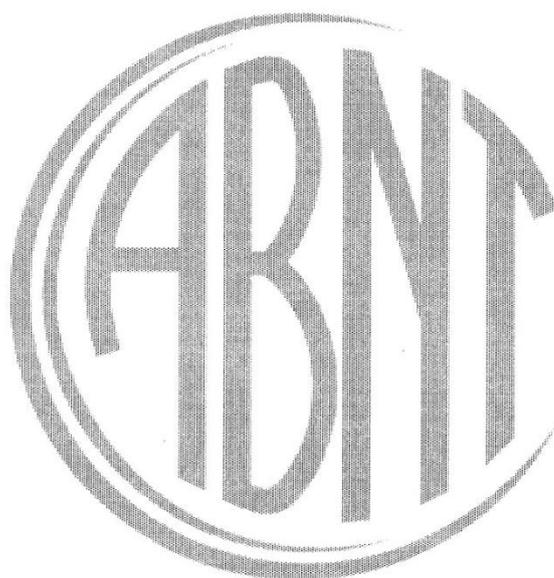
Número de referência
ABNT NBR 14724:2011
11 páginas

© ABNT 2011

continua

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (continuação)

ABNT NBR 14724:2011



© ABNT 2011

Todos os direitos reservados. A menos que especificado de outro modo, nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida ou utilizada por qualquer meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e microfilme, sem permissão por escrito da ABNT.

ABNT

Av. Treze de Maio, 13 - 28º andar

20031-901 - Rio de Janeiro - RJ

Tel.: + 55 21 3974-2300

Fax: + 55 21 3974-2346

abnt@abnt.org.br

www.abnt.org.br

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (continuação)

ABNT NBR 14724:2011

Sumário		Página
Prefácio		iv
1 Escopo		1
2 Referências normativas		1
3 Termos e definições		1
4 Estrutura		5
4.1 Parte externa		5
4.1.1 Capa		5
4.1.2 Lombada		6
4.2 Parte interna		6
4.2.1 Elementos pré-textuais		6
4.2.2 Elementos textuais		8
4.2.3 Elementos pós-textuais		9
5 Regras gerais		9
5.1 Formato		9
5.2 Espaçamento		10
5.2.1 Notas de rodapé		10
5.2.2 Indicativos de seção		10
5.2.3 Títulos sem indicativo numérico		10
5.2.4 Elementos sem título e sem indicativo numérico		10
5.3 Paginação		10
5.4 Numeração progressiva		11
5.5 Citações		11
5.6 Siglas		11
5.7 Equações e fórmulas		11
5.8 Ilustrações		11
5.9 Tabelas		11

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (continuação)

ABNT NBR 14724:2011

Prefácio

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é o Foro Nacional de Normalização. As Normas Brasileiras, cujo conteúdo é de responsabilidade dos Comitês Brasileiros (ABNT/CB), dos Organismos de Normalização Setorial (ABNT/ONS) e das Comissões de Estudo Especiais (ABNT/CEE), são elaboradas por Comissões de Estudo (CE), formadas por representantes dos setores envolvidos, delas fazendo parte: produtores, consumidores e neutros (universidades, laboratórios e outros).

Os Documentos Técnicos ABNT são elaborados conforme as regras da Diretiva ABNT, Parte 2.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) chama atenção para a possibilidade de que alguns dos elementos deste documento podem ser objeto de direito de patente. A ABNT não deve ser considerada responsável pela identificação de quaisquer direitos de patentes.

A ABNT NBR 14724 foi elaborada no Comitê Brasileiro de Documentação e Informação (ABNT/CB-14), pela Comissão de Estudo de Documentação (CE14:000.01). O Projeto circulou em Consulta Nacional conforme Edital nº 10, de 08.10.2010 a 06.12.2010, com o número de Projeto ABNT NBR 14724.

Esta terceira edição cancela e substitui a edição anterior (ABNT NBR 14724:2005), a qual foi tecnicamente revisada.

O Escopo desta Norma Brasileira em inglês é o seguinte:

Scope

This Standard specifies general principles for the writing of academic works (theses, dissertations and others) which are to be examined by institutional committees (thesis committees, qualifying committees, appointed examiners, supervisors and others).

This Standard applies, wherever appropriate, to academic works and the like, both intra- and extra-class.

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (continuação)

NORMA BRASILEIRA

ABNT NBR 14724:2011

Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação

1 Escopo

Esta Norma especifica os princípios gerais para a elaboração de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e outros), visando sua apresentação à instituição (banca, comissão examinadora de professores, especialistas designados e/ou outros).

Esta Norma aplica-se, no que couber, aos trabalhos acadêmicos e similares, intra e extraclasse.

2 Referências normativas

Os documentos relacionados a seguir são indispensáveis à aplicação deste documento. Para referências datadas, aplicam-se somente as edições citadas. Para referências não datadas, aplicam-se as edições mais recentes do referido documento (incluindo emendas).

ABNT NBR 6023, *Informação e documentação – Referências – Elaboração*

ABNT NBR 6024, *Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação*

ABNT NBR 6027, *Informação e documentação – Sumário – Apresentação*

ABNT NBR 6028, *Informação e documentação – Resumo – Procedimento*

ABNT NBR 6034, *Informação e documentação – Índice – Apresentação*

ABNT NBR 10520, *Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação*

ABNT NBR 12225, *Informação e documentação – Lombada – Apresentação*

Código de Catalogação Anglo-Americano. 2. ed. rev. 2002. São Paulo: FEBAB, 2004

IBGE. *Normas de apresentação tabular. 3. ed. Rio de Janeiro, 1993*

3 Termos e definições

Para os efeitos deste documento, aplicam-se os seguintes termos e definições.

3.1

abreviatura

representação de uma palavra por meio de alguma(s) de sua(s) sílaba(s) ou letra(s)

3.2

agradecimento

texto em que o autor faz agradecimentos dirigidos àqueles que contribuíram de maneira relevante à elaboração do trabalho

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (continuação)

ABNT NBR 14724:2011

3.3

anexo

texto ou documento não elaborado pelo autor, que serve de fundamentação, comprovação e ilustração

3.4

apêndice

texto ou documento elaborado pelo autor, a fim de complementar sua argumentação, sem prejuízo da unidade nuclear do trabalho

3.5

autor

persona física responsável pela criação do conteúdo intelectual ou artístico de um trabalho

3.6

capa

proteção externa do trabalho sobre a qual se imprimem as informações indispensáveis à sua identificação

3.7

citação

menção, no texto, de uma informação extraída de outra fonte

3.8

dados internacionais de catalogação-na-publicação

registro das informações que identificam a publicação na sua situação atual

3.9

dedicatória

texto em que o autor presta homenagem ou dedica seu trabalho

3.10

dissertação

documento que apresenta o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações. Deve evidenciar o conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização do candidato. É feito sob a coordenação de um orientador (doutor), visando a obtenção do título de mestre

3.11

elemento pós-textual

parte que sucede o texto e complementa o trabalho

3.12

elemento pré-textual

parte que antecede o texto com informações que ajudam na identificação e utilização do trabalho

3.13

elemento textual

parte em que é exposto o conteúdo do trabalho

3.14

epígrafe

texto em que o autor apresenta uma citação, seguida de indicação de autoria, relacionada com a matéria tratada no corpo do trabalho

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (continuação)

ABNT NBR 14724:2011

3.15

errata

lista dos erros ocorridos no texto, seguidos das devidas correções

3.16

ficha catalográfica

ver 3.8

3.17

folha

papel com formato definido composto de duas faces, anverso e verso

3.18

folha de aprovação

folha que contém os elementos essenciais à aprovação do trabalho

3.19

folha de rosto

folha que contém os elementos essenciais à identificação do trabalho

3.20

glossário

relação de palavras ou expressões técnicas de uso restrito ou de sentido obscuro, utilizadas no texto, acompanhadas das respectivas definições

3.21

ilustração

designação genérica de imagem, que ilustra ou elucida um texto

3.22

índice

lista de palavras ou frases, ordenadas segundo determinado critério, que localiza e remete para as informações contidas no texto

3.23

lombada

parte da capa do trabalho que reúne as margens internas das folhas, sejam elas costuradas, grampeadas, coladas ou mantidas juntas de outra maneira

3.24

página

cada uma das faces de uma folha

3.25

referência

conjunto padronizado de elementos descritivos retirados de um documento, que permite sua identificação individual

3.26

resumo em língua estrangeira

versão do resumo para idioma de divulgação internacional

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (continuação)

ABNT NBR 14724:2011

3.27

resumo na língua vernácula

apresentação concisa dos pontos relevantes de um texto, fornecendo uma visão rápida e clara do conteúdo e das conclusões do trabalho

3.28

sigla

conjunto de letras iniciais dos vocábulos e/ou números que representa um determinado nome

3.29

símbolo

sinal que substitui o nome de uma coisa ou de uma ação

3.30

subtítulo

informações apresentadas em seguida ao título, visando esclarecê-lo ou complementá-lo, de acordo com o conteúdo do trabalho

3.31

sumário

enumeração das divisões, seções e outras partes do trabalho, na mesma ordem e grafia em que a matéria nele se sucede

3.32

tabela

forma não discursiva de apresentar informações das quais o dado numérico se destaca como informação central.

3.33

tese

documento que apresenta o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico de tema único e bem delimitado. Deve ser elaborado com base em investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão. É feito sob a coordenação de um orientador (doutor) e visa a obtenção do título de doutor, ou similar

3.34

título

palavra, expressão ou frase que designa o assunto ou o conteúdo de um trabalho

3.35

trabalho de conclusão de curso de graduação, trabalho de graduação interdisciplinar, trabalho de conclusão de curso de especialização e/ou aperfeiçoamento

documento que apresenta o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa, e outros ministrados. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador

3.36

volume

unidade física do trabalho

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (continuação)

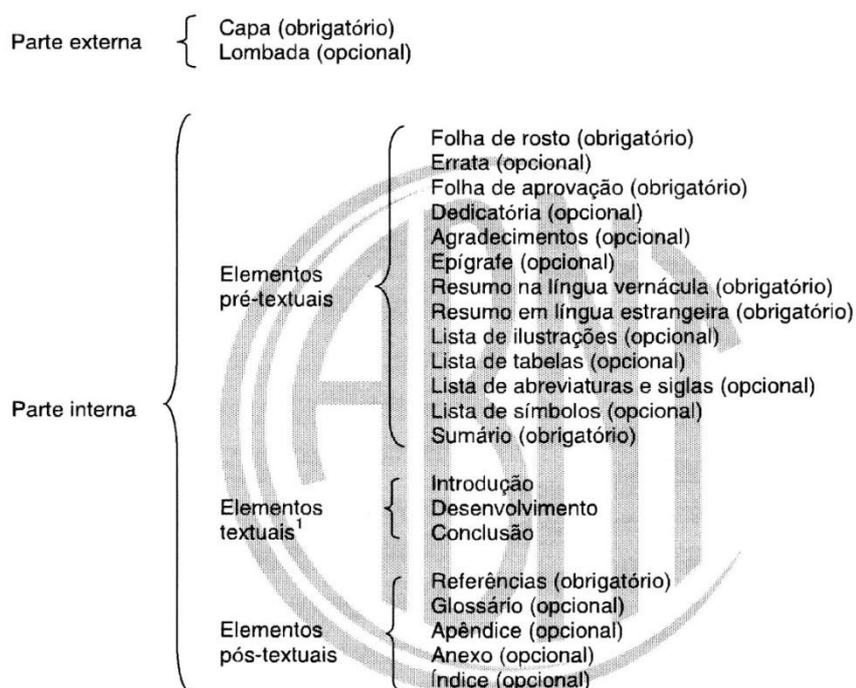
ABNT NBR 14724:2011

4 Estrutura

A estrutura de trabalhos acadêmicos compreende: parte externa e parte interna.

Com a finalidade de orientar os usuários, a disposição de elementos é dada no Esquema 1:

Esquema 1 – Estrutura do trabalho acadêmico



4.1 Parte externa

Deve ser apresentada conforme 4.1.1 e 4.1.2.

4.1.1 Capa

Elemento obrigatório. As informações são apresentadas na seguinte ordem:

- a) nome da instituição (opcional);
- b) nome do autor;

¹ A nomenclatura dos títulos dos elementos textuais fica a critério do autor.

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (continuação)

ABNT NBR 14724:2011

- c) título: deve ser claro e preciso, identificando o seu conteúdo e possibilitando a indexação e recuperação da informação;
- d) subtítulo: se houver, deve ser precedido de dois pontos, evidenciando a sua subordinação ao título;
- e) número do volume: se houver mais de um, deve constar em cada capa a especificação do respectivo volume;
- f) local (cidade) da instituição onde deve ser apresentado;

NOTA No caso de cidades homônimas recomenda-se o acréscimo da sigla da unidade da federação.

- g) ano de depósito (da entrega).

4.1.2 Lombada

Elemento opcional. Apresentada conforme a ABNT NBR 12225.

4.2 Parte interna

Deve ser apresentada conforme 4.2.1 a 4.2.3.

4.2.1 Elementos pré-textuais

A ordem dos elementos pré-textuais deve ser apresentada conforme 4.2.1.1 a 4.2.1.13.

4.2.1.1 Folha de rosto

Elemento obrigatório. Apresentada conforme 4.2.1.1.1 e 4.2.1.1.2.

4.2.1.1.1 Anverso

Os elementos devem ser apresentados na seguinte ordem:

- a) nome do autor;
- b) título;
- c) subtítulo, se houver;
- d) número do volume, se houver mais de um, deve constar em cada folha de rosto a especificação do respectivo volume;
- e) natureza: tipo do trabalho (tese, dissertação, trabalho de conclusão de curso e outros) e objetivo (aprovação em disciplina, grau pretendido e outros); nome da instituição a que é submetido; área de concentração;
- f) nome do orientador e, se houver, do coorientador;
- g) local (cidade) da instituição onde deve ser apresentado;
- h) ano de depósito (da entrega).

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (continuação)

ABNT NBR 14724:2011

4.2.1.1.2 Verso

Deve conter os dados de catalogação-na-publicação, conforme o Código de Catalogação Anglo-Americano vigente.

4.2.1.2 Errata

Elemento opcional. Deve ser inserida logo após a folha de rosto, constituída pela referência do trabalho e pelo texto da errata. Apresentada em papel avulso ou encartado, acrescida ao trabalho depois de impresso.

EXEMPLO

ERRATA

FERRIGNO, C. R. A. **Tratamento de neoplasias ósseas apendiculares com reimplantação de enxerto ósseo autólogo autoclavado associado ao plasma rico em plaquetas**: estudo crítico na cirurgia de preservação de membro em cães. 2011. 128 f. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
16	10	auto-clavado	autoclavado

4.2.1.3 Folha de aprovação

Elemento obrigatório. Deve ser inserida após a folha de rosto, constituída pelo nome do autor do trabalho, título do trabalho e subtítulo (se houver), natureza (tipo do trabalho, objetivo, nome da instituição a que é submetido, área de concentração) data de aprovação, nome, titulação e assinatura dos componentes da banca examinadora e instituições a que pertencem. A data de aprovação e as assinaturas dos membros componentes da banca examinadora devem ser colocadas após a aprovação do trabalho.

4.2.1.4 Dedicatória

Elemento opcional. Deve ser inserida após a folha de aprovação.

4.2.1.5 Agradecimentos

Elemento opcional. Devem ser inseridos após a dedicatória.

4.2.1.6 Epígrafe

Elemento opcional. Elaborada conforme a ABNT NBR 10520. Deve ser inserida após os agradecimentos. Podem também constar epígrafes nas folhas ou páginas de abertura das seções primárias.

4.2.1.7 Resumo na língua vernácula

Elemento obrigatório. Elaborado conforme a ABNT NBR 6028.

4.2.1.8 Resumo em língua estrangeira

Elemento obrigatório. Elaborado conforme a ABNT NBR 6028.

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (continuação)

ABNT NBR 14724:2011

4.2.1.9 Lista de ilustrações

Elemento opcional. Elaborada de acordo com a ordem apresentada no texto, com cada item designado por seu nome específico, travessão, título e respectivo número da folha ou página. Quando necessário, recomenda-se a elaboração de lista própria para cada tipo de ilustração (desenhos, esquemas, fluxogramas, fotografias, gráficos, mapas, organogramas, plantas, quadros, retratos e outras).

EXEMPLO

Quadro 1 – Valores aceitáveis de erro técnico de medição relativo para antropometristas iniciantes e experientes no Estado de São Paulo 5

4.2.1.10 Lista de tabelas

Elemento opcional. Elaborada de acordo com a ordem apresentada no texto, com cada item designado por seu nome específico, acompanhado do respectivo número da folha ou página.

EXEMPLO

Tabela 1 – Perfil socioeconômico da população entrevistada, no período de julho de 2009 a abril de 2010 9

4.2.1.11 Lista de abreviaturas e siglas

Elemento opcional. Consiste na relação alfabética das abreviaturas e siglas utilizadas no texto, seguidas das palavras ou expressões correspondentes grafadas por extenso. Recomenda-se a elaboração de lista própria para cada tipo.

EXEMPLO

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Fil.	Filosofia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial

4.2.1.12 Lista de símbolos

Elemento opcional. Elaborada de acordo com a ordem apresentada no texto, com o devido significado.

EXEMPLO

d_{ab}	Distância euclidiana
$O(n)$	Ordem de um algoritmo

4.2.1.13 Sumário

Elemento obrigatório. Elaborado conforme a ABNT NBR 6027.

4.2.2 Elementos textuais

O texto é composto de uma parte introdutória, que apresenta os objetivos do trabalho e as razões de sua elaboração; o desenvolvimento, que detalha a pesquisa ou estudo realizado; e uma parte conclusiva.

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (continuação)

ABNT NBR 14724:2011

4.2.3 Elementos pós-textuais

A ordem dos elementos pós-textuais deve ser apresentada conforme 4.2.3.1 a 4.2.3.5.

4.2.3.1 Referências

Elemento obrigatório. Elaboradas conforme a ABNT NBR 6023.

4.2.3.2 Glossário

Elemento opcional. Elaborado em ordem alfabética.

EXEMPLO

Deslocamento: Peso da água deslocada por um navio flutuando em águas tranquilas.

Duplo Fundo: Robusto fundo interior no fundo da carena.

4.2.3.3 Apêndice

Elemento opcional. Deve ser precedido da palavra **APÊNDICE**, identificado por letras maiúsculas consecutivas, travessão e pelo respectivo título. Utilizam-se letras maiúsculas dobradas, na identificação dos apêndices, quando esgotadas as letras do alfabeto.

EXEMPLO

APÊNDICE A – Avaliação numérica de células inflamatórias

4.2.3.4 Anexo

Elemento opcional. Deve ser precedido da palavra **ANEXO**, identificado por letras maiúsculas consecutivas, travessão e pelo respectivo título. Utilizam-se letras maiúsculas dobradas, na identificação dos anexos, quando esgotadas as letras do alfabeto.

EXEMPLO

ANEXO A – Representação gráfica de contagem de células inflamatórias presentes nas caudas em regeneração - Grupo de controle I (Temperatura...)

4.2.3.5 Índice

Elemento opcional. Elaborado conforme a ABNT NBR 6034.

5 Regras gerais

A apresentação de trabalhos acadêmicos deve ser elaborada conforme 5.1 a 5.9.

5.1 Formato

Os textos devem ser digitados ou datilografados em cor preta, podendo utilizar outras cores somente para as ilustrações. Se impresso, utilizar papel branco ou reciclado, no formato A4 (21 cm × 29,7 cm).

Os elementos pré-textuais devem iniciar no anverso da folha, com exceção dos dados internacionais de catalogação-na-publicação que devem vir no verso da folha de rosto. Recomenda-se que os elementos textuais e pós-textuais sejam digitados ou datilografados no anverso e verso das folhas.

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (continuação)

ABNT NBR 14724:2011

As margens devem ser: para o anverso, esquerda e superior de 3 cm e direita e inferior de 2 cm; para o verso, direita e superior de 3 cm e esquerda e inferior de 2 cm.

Recomenda-se, quando digitado, a fonte tamanho 12 para todo o trabalho, inclusive capa, excetuando-se citações com mais de três linhas, notas de rodapé, paginação, dados internacionais de catalogação-na-publicação, legendas e fontes das ilustrações e das tabelas, que devem ser em tamanho menor e uniforme.

5.2 Espaçamento

Todo texto deve ser digitado ou datilografado com espaçamento 1,5 entre as linhas, excetuando-se as citações de mais de três linhas, notas de rodapé, referências, legendas das ilustrações e das tabelas, natureza (tipo do trabalho, objetivo, nome da instituição a que é submetido e área de concentração), que devem ser digitados ou datilografados em espaço simples. As referências, ao final do trabalho, devem ser separadas entre si por um espaço simples em branco.

Na folha de rosto e na folha de aprovação, o tipo do trabalho, o objetivo, o nome da instituição e a área de concentração devem ser alinhados do meio da mancha gráfica para a margem direita.

5.2.1 Notas de rodapé

As notas devem ser digitadas ou datilografadas dentro das margens, ficando separadas do texto por um espaço simples de entre as linhas e por filete de 5 cm, a partir da margem esquerda. Devem ser alinhadas, a partir da segunda linha da mesma nota, abaixo da primeira letra da primeira palavra, de forma a destacar o expoente, sem espaço entre elas e com fonte menor.

5.2.2 Indicativos de seção

O indicativo numérico, em algarismo arábico, de uma seção precede seu título, alinhado à esquerda, separado por um espaço de caractere. Os títulos das seções primárias devem começar em página ímpar (anverso), na parte superior da mancha gráfica e ser separados do texto que os sucede por um espaço entre as linhas de 1,5. Da mesma forma, os títulos das subseções devem ser separados do texto que os precede e que os sucede por um espaço entre as linhas de 1,5. Títulos que ocupem mais de uma linha devem ser, a partir da segunda linha, alinhados abaixo da primeira letra da primeira palavra do título.

5.2.3 Títulos sem indicativo numérico

Os títulos, sem indicativo numérico – errata, agradecimentos, lista de ilustrações, lista de abreviaturas e siglas, lista de símbolos, resumos, sumário, referências, glossário, apêndice(s), anexo(s) e índice(s) – devem ser centralizados.

5.2.4 Elementos sem título e sem indicativo numérico

Fazem parte desses elementos a folha de aprovação, a dedicatória e a(s) epígrafe(s).

5.3 Paginação

As folhas ou páginas pré-textuais devem ser contadas, mas não numeradas.

Para trabalhos digitados ou datilografados somente no anverso, todas as folhas, a partir da folha de rosto, devem ser contadas sequencialmente, considerando somente o anverso. A numeração deve figurar, a partir da primeira folha da parte textual, em algarismos arábicos, no canto superior direito da folha, a 2 cm da borda superior, ficando o último algarismo a 2 cm da borda direita da folha.

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (continuação)

ABNT NBR 14724:2011

Quando o trabalho for digitado ou datilografado em anverso e verso, a numeração das páginas deve ser colocada no anverso da folha, no canto superior direito; e no verso, no canto superior esquerdo.

No caso de o trabalho ser constituído de mais de um volume, deve ser mantida uma única sequência de numeração das folhas ou páginas, do primeiro ao último volume. Havendo apêndice e anexo, as suas folhas ou páginas devem ser numeradas de maneira contínua e sua paginação deve dar seguimento à do texto principal.

5.4 Numeração progressiva

Elaborada conforme a ABNT NBR 6024. A numeração progressiva deve ser utilizada para evidenciar a sistematização do conteúdo do trabalho. Destacam-se gradativamente os títulos das seções, utilizando-se os recursos de negrito, itálico ou sublinhado e outros, no sumário e, de forma idêntica, no texto.

5.5 Citações

Apresentadas conforme a ABNT NBR 10520.

5.6 Siglas

A sigla, quando mencionada pela primeira vez no texto, deve ser indicada entre parênteses, precedida do nome completo.

EXEMPLO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

5.7 Equações e fórmulas

Para facilitar a leitura, devem ser destacadas no texto e, se necessário, numeradas com algarismos arábicos entre parênteses, alinhados à direita. Na sequência normal do texto, é permitido o uso de uma entrelinha maior que comporte seus elementos (expoentes, índices, entre outros).

EXEMPLO

$$x^2 + y^2 = z^2 \quad (1)$$

$$(x^2 + y^2) / 5 = n \quad (2)$$

5.8 Ilustrações

Qualquer que seja o tipo de ilustração, sua identificação aparece na parte superior, precedida da palavra designativa (desenho, esquema, fluxograma, fotografia, gráfico, mapa, organograma, planta, quadro, retrato, figura, imagem, entre outros), seguida de seu número de ordem de ocorrência no texto, em algarismos arábicos, travessão e do respectivo título. Após a ilustração, na parte inferior, indicar a fonte consultada (elemento obrigatório, mesmo que seja produção do próprio autor), legenda, notas e outras informações necessárias à sua compreensão (se houver). A ilustração deve ser citada no texto e inserida o mais próximo possível do trecho a que se refere.

5.9 Tabelas

Devem ser citadas no texto, inseridas o mais próximo possível do trecho a que se referem e padronizadas conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

ANEXO A – NORMA BRASILEIRA ABNT 14724: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3. edição. 17/03/2011 (conclusão)

ABNT NBR 14724:2011

Quando o trabalho for digitado ou datilografado em anverso e verso, a numeração das páginas deve ser colocada no anverso da folha, no canto superior direito; e no verso, no canto superior esquerdo.

No caso de o trabalho ser constituído de mais de um volume, deve ser mantida uma única sequência de numeração das folhas ou páginas, do primeiro ao último volume. Havendo apêndice e anexo, as suas folhas ou páginas devem ser numeradas de maneira contínua e sua paginação deve dar seguimento à do texto principal.

5.4 Numeração progressiva

Elaborada conforme a ABNT NBR 6024. A numeração progressiva deve ser utilizada para evidenciar a sistematização do conteúdo do trabalho. Destacam-se gradativamente os títulos das seções, utilizando-se os recursos de negrito, itálico ou sublinhado e outros, no sumário e, de forma idêntica, no texto.

5.5 Citações

Apresentadas conforme a ABNT NBR 10520.

5.6 Siglas

A sigla, quando mencionada pela primeira vez no texto, deve ser indicada entre parênteses, precedida do nome completo.

EXEMPLO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

5.7 Equações e fórmulas

Para facilitar a leitura, devem ser destacadas no texto e, se necessário, numeradas com algarismos arábicos entre parênteses, alinhados à direita. Na sequência normal do texto, é permitido o uso de uma entrelinha maior que comporte seus elementos (expoentes, índices, entre outros).

EXEMPLO

$$x^2 + y^2 = z^2 \quad (1)$$

$$(x^2 + y^2) / 5 = n \quad (2)$$

5.8 Ilustrações

Qualquer que seja o tipo de ilustração, sua identificação aparece na parte superior, precedida da palavra designativa (desenho, esquema, fluxograma, fotografia, gráfico, mapa, organograma, planta, quadro, retrato, figura, imagem, entre outros), seguida de seu número de ordem de ocorrência no texto, em algarismos arábicos, travessão e do respectivo título. Após a ilustração, na parte inferior, indicar a fonte consultada (elemento obrigatório, mesmo que seja produção do próprio autor), legenda, notas e outras informações necessárias à sua compreensão (se houver). A ilustração deve ser citada no texto e inserida o mais próximo possível do trecho a que se refere.

5.9 Tabelas

Devem ser citadas no texto, inseridas o mais próximo possível do trecho a que se referem e padronizadas conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).