



Michéle Barreto Justus
(Organizadora)

Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)

Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F723 Formação de professores e a condição do trabalho docente [recurso eletrônico] / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-440-5

DOI 10.22533/at.ed.405190507

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino.
I. Justus, Michéle Barreto. II. Série.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

Abordar o tema “formação de professores e a condição do trabalho docente”, especialmente nos tempos hodiernos, é uma tarefa complexa e delicada. Complexa porque envolve elementos de natureza múltipla, que se fundamentam e se desenvolvem a partir de aspectos legais, sociais, humanos, econômicos, estruturais; e delicada, porque necessita de uma visão crítica sobre a realidade, a fim de buscar olhares e ações sobre os elementos que agregam e se inter-relacionam no campo educacional.

Assim, no intuito de facilitar a compreensão do leitor sobre assuntos tão plurais e possibilitar uma leitura mais prática e agregadora, este livro traz 53 artigos organizados em dois volumes, levando em conta a proximidade dos temas apresentados.

No volume 1, os temas discutidos giram em torno de assuntos relacionados à formação de professores, especialmente no que diz respeito às experiências *da* e *na* formação inicial e continuada, além da gestão democrática.

No volume 2, os autores apresentam seu trabalhos sobre assuntos pertinentes às relações estabelecidas entre educação, formação docente e uso das tecnologias, trazendo contribuições valiosas para a leitura de temas acerca do trabalho docente.

Abordam as transformações ocorridas nesse campo discorrendo sobre a precarização do trabalho, o adoecimento dos professores e a desconsideração dos saberes docentes até chegar à falta de autonomia destes profissionais; apresentam também diferentes metodologias de ensino e recursos didáticos que podem se transformar em estratégias úteis para a melhoria do desempenho discente, assim como trazem à tona estudos sobre a inclusão e o trabalho docente.

Por fim, esta obra caracteriza-se como um rico instrumento para a leitura de profissionais da área da educação ou pessoas que tenham alguma relação com o trabalho docente, pois propicia importantes reflexões acerca do multifacetado cenário educacional.

Michéle Barreto Justus

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES RELATOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOCONSTRUTIVISTA DA CARTOGRAFIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFPE POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO | |
| Wagner Salgado da Silva Ana Paula Torres de Queiroz | |
| DOI 10.22533/at.ed.4051905071 | |
| CAPÍTULO 2 | 12 |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONSTRUÇÕES DE SABERES DA GESTÃO ESCOLAR | |
| Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino Jorge Nassim Vieira Najjar Tháís Yunes Pereira | |
| DOI 10.22533/at.ed.4051905072 | |
| CAPÍTULO 3 | 26 |
| POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA: OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UFF | |
| Cecilia Neves Lima | |
| DOI 10.22533/at.ed.4051905073 | |
| CAPÍTULO 4 | 36 |
| GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS | |
| Gleiton Silva de Sales | |
| DOI 10.22533/at.ed.4051905074 | |
| CAPÍTULO 5 | 47 |
| POLÍTICA DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE CRECHE DO PROINFÂNCIA NO EXTREMO SUL DA BAHIA | |
| Márcia Lacerda Santos Santana Cândida Maria Santos Daltro Alves | |
| DOI 10.22533/at.ed.4051905075 | |
| CAPÍTULO 6 | 59 |
| PRÁTICAS COMPARTILHADAS E TECITURAS DE SABERES: CURRÍCULOS E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| Luziane Patricio Siqueira Rodrigues Flávia Fernanda Ferreira de Lucena Rosane Maria Serrano Zarro | |
| DOI 10.22533/at.ed.4051905076 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 7 | 66 |
| VIVÊNCIAS DE PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO EM PEDAGOGIA NO NOROESTE FLUMINENSE: INTEGRANDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO | |
| Fernando de Souza Paiva Mariana Santiago Tavares Corrêa Ana Luisa Barros Cunha | |
| DOI 10.22533/at.ed.4051905077 | |
| CAPÍTULO 8 | 71 |
| A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA NO PIBID: O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO | |
| Francisco de Assis Araújo Barros Leidiane Cristina de Sá Sergio Bitencourt Araújo Barros | |
| DOI 10.22533/at.ed.4051905078 | |
| CAPÍTULO 9 | 81 |
| ESTÁGIO II – ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: AGÊNCIA SOCIAL E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA | |
| Márcia Regina Mendes Santos Maria do Socorro Oliveira | |
| DOI 10.22533/at.ed.4051905079 | |
| CAPÍTULO 10 | 93 |
| UM CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA NA ÓTICA DOS SEUS ESTUDANTES: O PERFIL DOS EGRESSOS | |
| Délia de Oliveira Ladeia Josefa Sônia Pereira da Fonseca | |
| DOI 10.22533/at.ed.40519050710 | |
| CAPÍTULO 11 | 98 |
| QUESTIONAMENTOS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA | |
| Carmen Lucia Rodrigues Alves | |
| DOI 10.22533/at.ed.40519050711 | |
| CAPÍTULO 12 | 110 |
| TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS VITÓRIA | |
| Tatiana das Mercês Marcelo Lima Michele Pazolini Jaqueline Ferreira de Almeida | |
| DOI 10.22533/at.ed.40519050712 | |
| CAPÍTULO 13 | 123 |
| ANALYSIS OF COMPETENCES IN THE CAREER OF PEDAGOGY IN CHEMISTRY AND SCIENCE OF THE UNIVERSITY OF PLAYA ANCHA | |
| Bastián Eduardo Cárdenas Godoy. Lastenia Ugalde Meza. | |
| DOI 10.22533/at.ed.40519050713 | |

CAPÍTULO 14 136

ANGÚSTIA E TEMPO LÓGICO DE LACAN NO PROCESSO DE ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Jackson Santos Vitória de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.40519050714

GESTÃO DEMOCRÁTICA

CAPÍTULO 15 148

O CUMPRIMENTO DA META 19 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) NAS CAPITAIS BRASILEIRAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O PROVIMENTO DOS DIRETORES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Maria de Fátima Magalhães de Lima

DOI 10.22533/at.ed.40519050715

CAPÍTULO 16 155

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DISTRITO FEDERAL SOB A TUTELA DO NEOLIBERALISMO: IMPACTOS E DETERMINAÇÕES

Patricia Silva Souza

Otília Maria Alberto da Nóbrega Alves Dantas

DOI 10.22533/at.ed.40519050716

CAPÍTULO 17 165

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: DA CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COM PROJETOS À AUTONOMIA DOS DISCENTES

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva

Enéas Machado

Marli dos Santos Reis

Rafael Feijó Torres

Ubirajara da Silva Caetano

DOI 10.22533/at.ed.40519050717

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIA

CAPÍTULO 18 172

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A VOZ DOS PROFESSORES

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.40519050718

CAPÍTULO 19 188

A CONSTRUÇÃO E EXPOSIÇÃO DE APLICATIVOS NOS CURSOS DE ANÁLISE DE SISTEMAS E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO: POSSIBILIDADES DE SITUAÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Agnaldo Lopes Martins

Leila Jane Brum Lage Sena Guimarães

Ana Paula Diniz Arruda

DOI 10.22533/at.ed.40519050719

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 20 | 197 |
| O USO DA PLATAFORMA MOODLE NA TUTORIA PRESENCIAL DA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS EM ECOLOGIA | |
| Catarina de Medeiros Bandeira | |
| Cleilma Medeiros | |
| José Weverton Henrique Santos | |
| Maria Gabriela Galdino dos Santos | |
| Lucas Borchardt Bandeira | |
| Maria do Socorro Rocha | |
| Gilson Aciole Rodrigues | |
| DOI 10.22533/at.ed.40519050720 | |
| CAPÍTULO 21 | 208 |
| O USO DO AMBIENTE VIRTUAL COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA GERAL EM CURSOS PRESENCIAIS | |
| Catarina de Medeiros Bandeira | |
| Josefa Bruna Lima dos Santos | |
| Lucas Borchardt Bandeira | |
| Maria do Socorro Rocha | |
| Gilson Aciole Rodrigues | |
| Luciano Façanha Marques | |
| Isabelle da Costa Wanderley Alencar | |
| DOI 10.22533/at.ed.40519050721 | |
| CAPÍTULO 22 | 220 |
| WEB CURRÍCULO - APROPRIAÇÕES E POSSIBILIDADES COM TDIC NA APRENDIZAGEM | |
| Malton de Oliveira Fuckner | |
| Thiago Barbosa Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.40519050722 | |
| SOBRE A ORGANIZADORA | 230 |

GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS

Gleiton Silva de Sales

UNEB

gleiton9@hotmail.com

debruçar sobre a formação de pedagogo/as na perspectiva da equidade de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Representações de gênero; Formação do professor.

RESUMO: O trabalho aqui apresentado compõe a dissertação REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO: um estudo de caso no curso de pedagogia do *Campus XIII* (Itaberaba – BA), da Universidade do Estado da Bahia, defendida em 2016, no âmbito do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em Educação e Contemporaneidade, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia. A pesquisa teve como objetivos: levantar as representações de gênero de estudantes de pedagogia em fase de finalização de curso, analisar os percursos formativos desses estudantes no que concerne às relações de gênero, refletir sobre as possíveis ancoragens dadas pelos estudantes na resolução dos conflitos de gênero. Adotou-se a perspectiva qualitativa da pesquisa em educação e ancorou-se nos Estudos Feministas e nos Estudos Culturais. Adotamos gênero como categoria inicial do nosso trabalho e, para tanto, valemo-nos dos estudos de Guacira Lopes Louro (1997) e Joan Scott (1995), o que será exposto neste artigo. Compreendemos, por fim, que gênero é uma categoria imprescindível para os estudos das desigualdades entre homens e mulheres, especialmente para quem busca se

1 | CONTEXTUALIZANDO

Este texto faz parte de uma investigação defendida em 2016 no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Contemporaneidade, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia, orientada por Livia Alessandra Fialho da Costa, que buscava, primordialmente, levantar as representações de gênero de estudantes de pedagogia em fase de finalização do curso, assim como analisar os percursos formativos dos estudantes de pedagogia, no que concerne às representações de gênero; analisar o Projeto do Curso de Pedagogia do *Campus XIII* da UNEB, observando o espaço dado aos estudos sobre gênero e refletir sobre as possíveis ancoragens dadas pelos estudantes na resolução dos conflitos de gênero em sala de aula. Nesse contexto, optamos iniciar nossos trabalhos nos aventurando na construção de um estado da arte e em seguida realizamos uma discussão centrada no conceito de gênero, objeto deste artigo. sobre como a temática gênero tem se desenvolvido nos cursos de formação inicial de

professores, especialmente.

Entendemos que o termo gênero carrega diversos sentidos e significados, sendo atingido por diferentes discursos em diferentes áreas do conhecimento. O conceito que defendemos no nosso trabalho remete aos questionamentos que as primeiras feministas detonaram, a saber: o caráter relacional do termo.

2 | GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA

Um longo aprendizado vai, afinal, “colocar cada qual no seu lugar. Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade, e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a “lógica” que as rege.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas. (LOURO, 1997, p. 60-61)

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

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

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

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

Assim, ao voltar ao movimento feminista, destacamos que no final do século XIX

e início do XX, ocorreu o que mais tarde passou a ser chamado de “primeira onda” do feminismo, o sufragismo. Buscava-se aí estender o direito do voto às mulheres. O movimento se expandiu por vários países e ampliou sua pauta de reivindicações.

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

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

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

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

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

É a partir desse contexto que estudiosas anglo-saxãs começariam a utilizar o termo *gender*, traduzido para o português como gênero, a partir do início da década de 70. Elas problematizam como as representações de masculinidades e feminilidades que são conformadas e asseguram as desigualdades entre homens e mulheres, como nos relata Meyer (2003, p.14). Sobre a construção e usos do gênero discutiremos mais adiante.

Sabe-se que a chamada primeira onda do feminismo, como já anunciado, ocorre no sentido de expandir o direito do voto, que era exclusivamente reservado aos

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

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

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

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

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

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

As feministas encontram dificuldades em impor suas idealizações, às vezes por se isolarem dentro da academia em “guetos” que discutem solitariamente as condições femininas, outras vezes pelas ações exercidas que dificultam a contestação de um mundo feminino isolado. Ainda assim, Louro (1997, p. 18-19) reconhece a importância do movimento pelo fato de transformar as referências marginais sobre a mulher

em tema central e, além disso, levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses aos/dos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos.

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

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

Tais estudos possibilitaram a reflexão dos arranjos sociais conformados nas relações de gênero. “A crescente visibilidade do movimento e da teorização feminista (...) forçou as perspectivas críticas em educação a concederem importância crescente ao papel do gênero na produção da desigualdade” (SILVA, 1999, p. 91). Para este autor, a palavra gênero foi utilizada num sentido próximo do atual pelo biólogo estadunidense John Money, em 1955, para dar conta dos aspectos sociais do sexo. Antes disso, a palavra gênero, em inglês, tal como em português, estava restrita à gramática, para designar o sexo dos substantivos. Mais tarde sua definição foi sendo mais elaborada. Nesse contexto, “o feminismo vinha mostrando com força cada vez maior que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado.” (SILVA, 1999, p. 91).

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

da sociedade mais ampla, como assinala Silva (1999, p. 92).

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

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

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

Nesse contexto, as feministas vão questionar os arranjos sociais e as formas de conhecimentos até então existentes. Para elas, a sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, o masculino. Assim, a ciência é tida como produto de uma perspectiva eminentemente masculina. Essa análise da masculinidade da ciência pode ser estendida para praticamente qualquer campo ou instituição social.

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

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

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

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

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

São as feministas pós-estruturalistas que vão complexificar e ressignificar o

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

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

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

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

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

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

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

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

A maneira como esta nova história iria simultaneamente incluir e apresentar a experiência das mulheres dependeria da maneira como o gênero poderia ser desenvolvido enquanto categoria de análise. Aqui as analogias com a classe e

a raça eram explícitas; com efeito as(os) pesquisadoras(es) de estudos sobre a mulher que tinham uma visão política mais global, recorriam regularmente a essas três categorias para escrever uma nova história. (SCOTT, 1995, p. 2).

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

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

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

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

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

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

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

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

A primeira, um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no seio de uma tradição marxista e procura um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de

objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito.

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

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

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

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

As duas escolas interessam-se pelos processos através dos quais foi criada a identidade do sujeito, ambas centram o seu interesse nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança com o objetivo de encontrar indicações sobre a formação da identidade de gênero. As teóricas das relações objetais colocam a ênfase sobre a influência da experiência concreta (a criança vê, tem relações com as pessoas que cuidam dela e, em particular, naturalmente, com os seus pais), ao passo que os pós-estruturalistas linguagem não designa unicamente as palavras, mas os sistemas de significação, as ordens simbólicas que antecedem o Domínio da palavra propriamente dita, da leitura e da escrita). (SCOTT, 1995, p. 7-8).

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

Enfim, o artigo em análise, busca transformar o sentido dado ao gênero, ultrapassando o uso dado a ele na gramática, assim como superar seu uso apenas descritivo. Para tanto, Joan Scott, aponta que o gênero pode ser utilizado para se pensar a organização social das relações entre os sexos, realçando o caráter histórico e cultural das distinções baseadas no sexo. Ela, como já foi anunciado, critica os trabalhos acadêmicos que se resumem numa abordagem meramente descritiva e aponta que os trabalhos devem ultrapassar a descrição, devem atingir a abordagem analítica. Apesar de aprovar a intersecção entre gênero, classe e raça, Scott questiona a equivalência entre essas categorias. Para a autora gênero tem um sentido maior do que uma simples palavra, ele deve ser usado como categoria analítica. Assim, ao pensar nas representações de gênero, ela toma a trama política para refletir como as masculinidades e feminilidades estão presentes nas ações políticas mais amplas.

Aponta, também, que gênero apesar de não ser o único campo de articulação do poder, é a primeira instância por meio da qual o poder se articula. Defende, ainda, a ideia de que os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização de toda a vida social, influenciando as concepções, as construções, a legitimação e a distribuição do próprio poder. Por fim, indica a ruptura sociopolítica como um importante recurso à mudança, enfatizando que as transformações estruturais numa sociedade podem oferecer possibilidades mais igualitárias nas relações de gênero ou reescrever o conteúdo de desigualdade.

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

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

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

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

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

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

3 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento e o crescente fortalecimento da teoria feminista ao redor do conceito de gênero possibilitou que inúmeros campos científicos se debruçassem sobre as desigualdades entre as possibilidades de masculinos e as possibilidades do feminino.

Assim, o conceito de gênero inaugurou uma reviravolta nas ciências problematizando o seu caráter masculinizador, tão caro ao mundo. Nota-se como implicações desse exercício de sacudir a “velha ciência” e a “velha política”, a construção de políticas públicas que evidenciavam a busca de visibilidade e de asseguramento de direitos de mulheres, negros/negras, gays..., enfim, de grupos marginalizados historicamente.

Nesse sentido, verifica-se a importância do uso do conceito de gênero nos cursos de formação de professores, em especial nos cursos de Pedagogia, onde o egresso atua desde cedo com as crianças pequenos, podendo realizar trabalhos que favoreçam a equidade de gênero, muito embora compreendendo que o termo gênero vem ganhando novas abordagens e recentes apropriações, inclusive negando-o.

Por fim, a formação de professores nessa perspectiva possibilita vislumbrar um tempo de esperança, de diminuição das desigualdades sociais e de gênero, inclusive, pode oferecer também uma postura mais crítica e madura diante das situações adversas como a que o nosso país atravessa, momento de recessão pelo golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016, que exige resistência aos retrocessos e aos atos fundamentalistas que afetam violentamente aos “diferentes”, em suas multiplicidades de gênero, no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 1.ed. São Paulo:Vozes, 1997.

_____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, et al. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Antêtica, 1999.

SOBRE A ORGANIZADORA

MICHÉLLE BARRETO JUSTUS Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional (ITDE) em 2009, pedagoga graduada pela UEPG em 2002 e graduada em Psicologia pela Faculdade Sant'Anna (IESSA) em 2010. Autora do livro “Formação de Professores em Semanas Pedagógicas: A formação continuada entre duas lógicas”. Atua como pedagoga na rede estadual de ensino.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-440-5



9 788572 474405