



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA BATISTA DE SOUZA ROSA

**RESSIGNIFICAÇÕES DAS APRENDIZAGENS DE GÊNERO DE
EDUCADORES/AS NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E
DIVERSIDADE NA ESCOLA**

João Pessoa – PB
2016

ANA CRISTINA BATISTA DE SOUZA ROSA

**RESSIGNIFICAÇÕES DAS APRENDIZAGENS DE GÊNERO DE
EDUCADORES/AS NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E
DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Dissertação apresentada como
requisito para obtenção de grau
de Mestre em Educação do
Programa de Pós-Graduação
em Educação - PPGE, da
Universidade Federal da
Paraíba.

Orientadora: Professora Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho

João Pessoa – PB
2016

R788r Rosa, Ana Cristina Batista de Souza.
Ressignificações das aprendizagens de gênero de
educadores/as no Curso de Especialização em Gênero e
Diversidade na Escola / Ana Cristina Batista de Souza Rosa.-
João Pessoa, 2016.
89f.
Orientadora: Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Educação. 2. Aprendizagens de gênero. 3. Formação
docente continuada. 4. Prática pedagógica.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

ANA CRISTINA BATISTA DE SOUZA ROSA

**RESSIGNIFICAÇÕES DAS APRENDIZAGENS DE GÊNERO DE
EDUCADORES/AS NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E
DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Dissertação apresentada como
requisito para obtenção de grau
de Mestre em Educação do
Programa de Pós-Graduação
em Educação - PPGE, da
Universidade Federal da
Paraíba.

Data da apresentação: 16 / 02 / 2016.

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Orientadora – Universidade Federal da Paraíba

Elisa Pereira Gonsalves

Profa. Dra. Elisa Pereira Gonsalves
Avaliadora interna – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias

Avaliador externo – Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Ana Dorziart Barbosa de Mélo

Suplente – Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa – PB
2016

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo amor e apoio incondicional, sem os quais a minha luta se tornaria mais difícil. Quantas e quantas vezes precisei ficar ausente de vocês para estudar, mas pacientemente ou com alguns estresses, estavam os três ali, torcendo por mim. Vocês fazem meus dias melhores. Amo vocês, Daniel, Lucas e João Filipe!

À minha amada mãe que, apesar de não ter tido um bom relacionamento com os estudos, sempre torceu por mim, motivando e comemorando cada conquista na minha vida acadêmica!

À minha querida orientadora Maria Eulina, por se preocupar e cuidar das mulheres, mesmo quando muitas não compreendem esse cuidado. Eu sou fruto do seu cuidado com todas as mulheres. Obrigada por acreditar que eu era capaz de estar aqui e pelo incentivo para seguir em frente!

Ao professor Dr. Alfrancio Dias, por estar acompanhando e avaliando o desenvolvimento deste trabalho, contribuindo de forma significativa com o mesmo. Muito Obrigada!

Às professoras Dra. Elisa Gonsalves e Dra. Jeane Félix, por aceitarem participar da avaliação deste trabalho. Obrigada!

À professora Dra. Lígia Freitas, guerreira, por ser um exemplo de dedicação naquilo que faz e com quem tenho aprendido muito. Obrigada!

Às minhas companheiras do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulheres e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM), Mayanne, Valquíria, Érica e de forma especial à Jocineide Silva e Adenilda Moraes, pelos momentos de lágrimas e risos. Vocês são muito especiais para mim!

E a todas/os que de forma direta e indireta contribuíram para este momento ímpar da minha vida. Muito Obrigada!

ROSA, Ana Cristina Batista de Souza. **Ressignificações das aprendizagens de gênero de educadores/as no curso de especialização em gênero e diversidade na escola/ead.** Dissertação de Mestrado. UFPB, 2016. 89 págs.

Resumo: Em nossa sociedade patriarcal as relações de gênero desiguais: o poder é masculino e as mulheres se encontram submissas e exploradas. A escola, como outras instituições sociais, colabora nessa construção de gênero ao reforçar comportamentos opostos entre meninos e meninas. Refletir sobre essa dicotomia e as consequências que ela traz para homens e mulheres é de suma importância para a construção da equidade de gênero. O Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, se constitui em um espaço de reflexão sobre essas aprendizagens, proporcionando aos/às cursistas a possibilidade de refletir e ressignificar suas concepções de gênero. Considerando a importância dessa formação e as mudanças que ela pode produzir nas práticas pedagógicas e sociais, busquei investigar as aprendizagens de gênero dos/as cursistas do GDE/Especialização ao longo da vida e ao término da disciplina Gênero e as possibilidades de ressignificação propiciadas pelo curso. Para tanto analisei as atividades (textos escritos) de 69 docentes que cursaram o Módulo Gênero, utilizando a análise de conteúdo. Os resultados mostraram que o curso, e mais especificamente a disciplina Gênero, contribuiu para que os/as docentes ressignificassem suas aprendizagens e buscassem desenvolver práticas pedagógicas que promovam relações de gênero mais equânimes, e o respeito à diversidade na escola. A pesquisa contribui para visibilizar os impactos de uma formação docente continuada na temática de gênero, para a produção acadêmica nessa área de estudo e para a avaliação do próprio curso GDE, que vem sendo realizado em vários estados em anos recentes no Brasil.

Palavras chave: Aprendizagens de gênero. Formação docente continuada. Prática pedagógica.

Resignification of gender learning experiences of teachers enrolled in the Gender and Diversity in School (GDE) Specialization/Continual education course.

Abstract: In our patriarchal society, gender relations are unequal: power is masculine and women are submissive and exploited. School, as well as other social institutions, collaborates with the construction of gender, reinforcing opposite behaviors between boys and girls. Reflecting on such dichotomies and their consequences for men and women is very important for the construction of gender equity. The distance learning specialization course on Gender and Diversity in School (GDE) offers teachers a space of reflection on gender learning and makes possible to re-signify their gender conceptions. Considering the importance of teacher continual education and the changes that it might produce in pedagogical and social practices, I attempted to investigate teachers' learning experiences on gender during their life-course and the possibilities of resignification allowed by the GDE course. With this purpose, using content analysis, I analyzed activities (written texts) performed by 69 teachers during the Gender module. Results showed that the GDE-Specialization, and specifically the Gender Module, contributed for the resignification of gender learning experiences by the teachers involved, as well to the search of gender equity practices and respect for diversity in school. This research contributes to make visible the impacts of teacher continual education on gender issues, to the academic production on gender and education, and to the evaluation of the GDE program, implemented across Brazil in recent years.

Keywords: gender learning; teacher continual education; pedagogical practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1	
AS APRENDIZAGENS DE GÊNERO AO LONGO DA VIDA	17
1.1 A construção social de homens e mulheres.....	17
1.2 As aprendizagens de gênero no contexto escolar	21
1.3 Os reflexos das relações desiguais entre os gêneros	25
CAPÍTULO 2	
O CAMPO DE PESQUISA	
2.1 O Curso Gênero e Diversidade na Escola	28
2.2 A tutoria	30
2.3 O Módulo Gênero	31
CAPÍTULO 3	
ABORDAGEM METODOLÓGICA: O CAMINHO DA PESQUISA	36
3.1 A coleta de dados	36
3.2 A proposta de análise	38
CAPÍTULO 4	
APRENDENDO A SER HOMEM OU MULHER40	
4.1 Aprendizagensde gênero na infância.....	41
4.1.1 Aprendizagens femininas na infância.....	41
4.1.2 Aprendizagens masculinas na infância.....	48
4.2 Aprendizagens femininas na adolescência.....	51
4.3 Aprendizagens masculinas na adolescência.....	60
4.4 Aprendizagens femininas na juventude e na vida adulta.....	63
4.5 Aprendizagens masculinas na juventude e na vida adulta.....	68
CAPÍTULO 5	
RESSIGNIFICAÇÕES DAS APRENDIZAGENS DE GÊNERO	71
5.1 O que mudou?	72

5.2	Em processo.....	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	REFERÊNCIAS.....	84
	VIDEOGRAFIA.....	88
	ANEXO.....	89

INTRODUÇÃO

Da caminhada na vida ao encontro com os estudos de gênero

Este relato é uma reflexão elaborada a partir de vivências e experiências que influenciaram as minhas aprendizagens de gênero ao longo da vida. Essas aprendizagens perpassaram meu corpo, meus sentimentos e comportamentos, gerando determinados conflitos que carreguei durante muito tempo. Somente na vida adulta que pude de fato compreender quem eu fui, quem eu sou e quem ainda posso ser. Apesar de tardiamente, sinto-me feliz pela possibilidade de mudança e reconfiguração de mim mesma e acredito que enquanto educadora posso contribuir para que outras meninas e mulheres se conheçam e reconheçam as suas próprias capacidades de projetarem suas trajetórias vindouras.

Revisitando meu passado, guardo na lembrança alguns momentos da minha infância que me marcaram de forma positiva e negativa em relação às vivências das relações de gênero. Como menina, fui ensinada a fazer os fazeres domésticos, enquanto meu irmão rodeava a casa brincando de motorista de ônibus. Sendo filha de mãe solteira e irmã mais velha, aos 9 anos de idade já sabia preparar alguns pratos simples e tinha responsabilidades como: lavar, passar, varrer, arrumar... Era minha a responsabilidade de preparar nosso jantar porque minha mãe só chegava às 22h30 do trabalho.

Outras atribuições que recebia, faziam sentir-me independente, meio dona de mim, como pegar ônibus sem a presença de um/uma adulto/a para levar e buscar meu irmão na escola onde ele estudava, ir sozinha para outra escola, andar pelo centro da cidade para pagar contas e comprar passe estudantil. Como minha mãe corria muito para dar conta da casa e trabalhar, sempre me mandava fazer atividades que ela não dispunha de tempo para cumprir.

Minha relação com meu pai sempre foi distante em razão dele não estar disponível a mim e ao meu irmão, não sendo possível entender o que significávamos para ele. Era um pai ausente e mulherengo. Suas atitudes me irritavam e entristeciam em demasia. Apesar de na época eu não entender o porquê dele agir daquela forma, hoje percebo que minha mãe também tinha sido mais um objeto de uso para ele.

Além dessas questões intrafamiliares, outra marca da minha infância foi a discriminação sentida sob várias faces, sendo negra, obesa, pobre e filha de mãe solteira. Notava que os olhares das pessoas, por algum motivo, me reprovavam. Algumas mães da rua em que morava nem sempre deixavam as suas filhas brincarem comigo, muitas vezes, ficava tácito nas suas posturas que eu não era de confiança, como se pensassem que eu iria colocar suas filhas a perder. Imagino que talvez fosse porque, em outros momentos, eu brincava com os meninos de bola de gude, fazer e puxar carrinho de lata, jogar pião e atirar com estilingue, além de subir em árvores. Aprendizagens que só acessei a partir da convivência com eles.

Passei por situações de risco. Morava em uma casa onde as lâmpadas eram de bocal e eu não tinha altura suficiente para ligá-las com segurança quando começava a anoitecer. Minha mãe contava com a ajuda de um casal de vizinhos. Mas quando eu solicitava que o vizinho viesse acender a lâmpada, ele acendia e depois, antes de ir embora, em uma atitude sádica, pegava nos meus seios. Eu ficava irritada e com medo. Ao conversar com minha mãe, ela dizia que chamasse sempre a sua esposa. Entretanto, como a esposa dele trabalhava à tarde e chegava depois das 17:00 horas, muitas vezes, para não ficar no escuro com meu irmão, eu me via obrigada a chamá-lo para acender as lâmpadas. Aquela situação foi extremamente constrangedora para mim até o momento que aprendi a ligar a lâmpada com segurança, usando uma cadeira como apoio para alcançá-la. Porém nunca me esqueci do que passei.

Ainda entre a infância e início da puberdade, fui perseguida por um pedófilo, que abordou uma antiga amiga de escola em uma grande loja do centro da cidade e falou: “Que peitinho durinho” (ela estava na puberdade). Nervosa, ela me disse o que aconteceu e, sem saber ao certo o que fazer, pois podíamos ter pedido ajuda ao guarda da loja, saímos desesperadas do local e voltamos correndo a caminho da escola. Quando olhávamos para trás, o homem estava nos seguindo, fazendo o nosso desespero aumentar. Conseguimos chegar na escola e o homem ficou nos vigiando em um ponto um pouco distante. Esperamos até ele ir embora para podermos sair e pegar o ônibus e voltar para casa. Até hoje me pergunto: Por que não procuramos ajuda? Por que não falamos com alguém? Só consegui contar para a minha mãe.

Ainda na minha puberdade, minha mãe teve um relacionamento com um homem que, quando dormia lá em casa, começou a visitar meu quarto durante a

noite. Ele levantava, ia ao banheiro e, ao invés de retornar ao quarto de minha mãe, ele ia no meu quarto, que não tinha porta, e tocava meus seios que ainda estavam se formando, enquanto eu dormia. Percebi o que estava acontecendo ao acordar certa noite e sentir que alguma coisa estava me tocando e, para minha surpresa, era ele. Mais uma vez não tive coragem de falar para ninguém, nem para minha mãe. Quando ele dormia lá em casa, minhas noites eram um pesadelo. Quando eu percebia que ele estava me tocando, me mexia para o outro lado e me emborcava para ele não ter como me tocar. Só consegui contar para minha mãe quando ela disse que ambos iam se casar. Para mim foi o limite, fiquei brava e disse que ela só casaria com ele se fosse colocada uma porta no meu quarto. Ela não entendia o que estava acontecendo e eu abri o jogo. Ele negou tudo, nunca admitiu. Até hoje escuto aquela frase: “Essa menina está mentido, Hosana!” Minha mãe conversou com ele e, depois disso, ele não dormiu mais lá em casa. Com o tempo ela rompeu o relacionamento.

Na minha adolescência continuei construindo minha identidade, como mulher, baseada no exemplo de minha mãe e daquilo que aprendi na sociedade: que ser mulher é ser submissa, feminina, que a jovem deve se preparar para ser uma boa dona de casa etc. Ao entrar na adolescência tive sérias brigas com a balança. Como sempre estive acima do peso, ao me olhar no espelho só via defeitos e fazia dietas malucas para emagrecer e me encaixar no discurso de que mulher bonita tem que ser esbelta. Lutava comigo mesma para emagrecer e assim me tornar uma mulher atrativa aos olhos masculinos. Minha mãe, que sempre reclamava do meu sobrepeso, chegou a me bater para que eu parasse com uma dieta que eu fazia por conta própria e que me fez emagrecer muito ao ponto de deixá-la assustada. Naquela época, não se falava em anorexia, mas por pouco não adoeci. Os conflitos com a estética do meu corpo, perdurou por muito tempo, até eu entender que era necessário cuidar da minha saúde mental e física. Ainda existem resquícios, mas eles não exercem a influência que já exerceram.

Comecei a trabalhar aos dezesseis anos no comércio e tinha várias colegas de trabalho que pertenciam à mesma denominação religiosa que eu. Elas estavam noivas e se preparando para casar. E lá vinham mais discursos: que a mulher tem que estar bonita para seu esposo, tem que saber cozinhar e outras coisas mais, mesmo que trabalhasse fora, como era o caso dessas jovens, e eu concordava com tudo isso. Aos dezenove anos, momentaneamente influenciada por amigas, entrei

em uma instituição majoritariamente masculina: a Corporação da Polícia Militar, um universo que me causava desconforto, pois nunca gostei de ambientes onde houvesse muitos homens.

As relações entre homens e mulheres eram as mais diversas, dos romances à misoginia. Alguns companheiros de trabalho preocupavam-se em proteger as mulheres no serviço, outros afirmavam: “Aqui não é lugar de mulher! Elas não aguentam o moído!” - E assim cobrávamos a nós mesmas para mostrar que erámos capazes.

Dessa forma, íamos nos constituindo enquanto mulheres e profissionais de segurança pública. Vi colegas que estavam grávidas, sofrerem pressão para desistir do curso, sem terem seus direitos respeitados. Fomos submetidas a tratamentos, que feriam os direitos humanos, por um homem de posição hierárquica superior da corporação, que foi punido, mas não na medida justa. Trabalhei com homens que não queriam trabalhar com mulheres, que nos olhavam como objeto de desejo ou como ser inferior, incapaz de manusear uma arma, de aplicar um golpe de defesa pessoal, mesmo tendo passado pelo mesmo processo de formação que os homens passavam, com menstruação ou sem menstruação, com gravidez ou sem gravidez.

Após a conclusão do curso de formação de soldados em 1999 e depois de oito meses trabalhando direto em serviço de rua, como a maioria das mulheres da Corporação busquei ser transferida para trabalhar em serviço interno, pois no serviço de rua me sentia exposta demais aos riscos e perigos da profissão, além dos assédios por companheiros da instituição. A vontade de sair do serviço externo revela uma contradição, pois ao mesmo tempo em que buscamos mostrar que somos tão competentes quanto eles, com maior facilidade escolhermos atividades menos arriscadas que as que eles escolhem.

Apesar de construir minha vida baseada nos discursos do que é ser mulher e como deveria ser como esposa, mãe, filha, enfim, nos vários papéis que são determinados socialmente, sempre houve na minha perspectiva a possibilidade de ruptura, pois mesmo pensando em casar e ter filhos sempre dizia para mim mesma que não queria conviver com uma pessoa semelhante ao meu genitor ou ao companheiro de minha tia, que a agrediu fisicamente e verbalmente por diversas vezes e, ainda assim, com quem ela vive até hoje.

Quando olhava para o meu passado, me questionava: Por que eu sempre fui um ser tão vulnerável a determinadas situações? Quando comecei a estudar gênero

fui entendendo o porquê. É difícil falar sobre esse tema e não me remeter às minhas experiências pessoais em que eu, enquanto mulher fui, de uma ou outra forma, vitimizada e me deixei vitimizar, não havendo nada que me fizesse valer em determinados momentos. A escola e a sociedade não me empoderaram, minha mãe não se viu no direito de reclamar e exigir meus direitos por também não ter sido empoderada.

Somente após entrar na Universidade em 2006, no curso de Pedagogia, me deparei com os estudos de gênero. Esse encontro não ocorreu de forma sistemática pois não existia uma disciplina que os discutisse. Meu despertar para o tema aconteceu através de uma professora que pesquisava o assunto e sempre trazia alguns elementos de sua pesquisa para a sala de aula, o que ia despertando a minha curiosidade em relação ao tema. Assim, em contato com a temática e após algumas leituras, elaborei um projeto na disciplina Pesquisa em Educação que tinha como objetivo analisar a violência de gênero na prática docente. Ao fazer observações em uma sala de aula do 1º ano do ensino fundamental, pude perceber como o dia a dia na escola produz e reproduz papéis sociais masculinos e femininos, segrega meninos de meninas e produz desigualdade nas relações entre eles e elas. Ouvia claramente a professora dizer a um aluno: “Se você não ficar quieto, vou colocar você perto das meninas!” - gerando e reforçando comportamentos misóginos. Como aluna da graduação me questionava porque a escola reproduzia as desigualdades de sexo e gênero.

Ao começar a lecionar em 2008, numa escola pública no ensino fundamental, fui percebendo cada vez mais o quanto as questões de gênero estão ausentes nesse contexto, mesmo a escola dispondo de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais: Orientação Sexual, que problematizam as relações entre meninos e meninas. Apesar de receber algumas críticas, por algumas estudiosas, esses documentos surgiram como uma possibilidade para se pensar sobre a temática no contexto escolar, porém os/as professores/as não conhecem as propostas desses documentos. Ao tentar dialogar com as colegas de trabalho, encontrava nelas o silêncio ou muita resistência, pois o senso comum prevalece: “Menino e menina têm que ficar separados, senão os meninos machucam as meninas. Tem coisas que só a mulher sabe fazer, homem não sabe. Esse menino tem comportamento estranho. Aquela menina só quer estar

no meio dos meninos” - dentre tantas outras falas que vão estereotipando meninos e meninas no contexto escolar.

No exercício da docência, em meu dia a dia, tentava colocar em prática o que já sabia sobre os estudos de gênero, de maneira a garantir que meu trabalho fosse transversalizado pela diretriz da equidade e do respeito, mas a resistência de colegas de trabalho, bem como das próprias crianças que já vêm de casa com uma ideia do que é ser menino ou menina, dificultava as intervenções. Meninos que não queriam ouvir contos de fadas, porque era história para meninas; meninos que jogavam lixeiras nos banheiros das meninas pelo teto; meninos que chamavam o colega de bicha, gay, pelo fato dele estar brincando de boneca; meninos que não querem brincar com as meninas de jogar bola. Nas recreações, sempre procurava brincar com eles e elas e propunha brincadeiras para todos/as (corre cutia, estátua, seu Mestre, circuito, cabo de guerra, pega-pega, pula-corda etc.) e tanto meninos como meninas brincavam tranquilamente, sem conflitos relacionados a gênero, pois não existia espaço demarcado, o espaço era coletivo, sugerindo uma coeducação, proposta por Auad (2006). E ali na prática eu vivenciei a possibilidade de uma educação não sexista, não misógina, onde meninos e meninas eram crianças brincando, independentemente do seu sexo biológico. Quando um grupo de meninos queria brincar de bola e as meninas queriam participar, elas brincavam; e na hora da fila meninos e meninas formavam fila única, pela qual cheguei a ser questionada por outra professora que interpretava a fila mista como uma fila bagunçada.

Ainda trabalhando na escola, tive a oportunidade de fazer uma especialização que me proporcionou estudar sobre cultura, sujeito, identidade e mais uma vez pude atualizar minhas leituras sobre gênero. Como trabalho de conclusão de curso, pesquisei as relações de gênero entre meninos e meninas na brincadeira de jogar bola e desde então venho lendo e estudando a temática de gênero, procurando incorporá-la cada vez mais na minha prática.

Como tutora virtual do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola - GDE, que foi desenvolvido de junho de 2014 a novembro de 2015, fiquei entusiasmada com a possibilidade de ver esse tema ser tratado de outra forma no contexto escolar em razão do número de professoras/es que participaram do curso. À medida que o curso ia acontecendo, pude verificar como as/os cursistas foram mudando o discurso e as práticas sobre as relações de gênero. Uns/umas mais, outras/os menos, mas sempre havendo a possibilidade de diálogo e mudança. Mas

também foi possível compartilhar as dificuldades que esses/as profissionais enfrentam diante da resistência cultural da nossa sociedade. Contudo, somos possibilidades de mudanças nos discursos e nas práticas, podendo ser multiplicadores de relações de gênero equânimes. O dia a dia da sala de aula, proporciona oportunidades para a desconstrução de relações desiguais entre meninos e meninas, para a reflexão e o questionamento sobre brinquedos, brincadeiras e papéis sociais, para a discussão sobre a violência contra a mulher, o aborto e tantos outros temas que precisam receber atenção e espaço de discussão na escola.

Meu encontro com os estudos de gênero vem causando profundas transformações na forma como leio e dou significado ao mundo ao meu redor. Posso afirmar que estudar gênero me fez melhor enquanto mulher e como pessoa. Como já apontei anteriormente a partir dessa lente pude entender quem eu fui, quem eu sou e quem posso ser, pois como disse Simone de Beauvoir (1980, p. 9) “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Portanto, sinto-me com liberdade para me transformar diariamente na mulher que eu desejo ser, pois o “feminismo é também uma atitude pessoal diante da vida. Ser feminista é ao mesmo tempo, preocupar-se com a situação de todas as mulheres, e cuidar de si, como mulher, inserida nesta situação” (SILVA, 2010, p. 12). Que situação? De desigualdade, vulnerabilidade, vitimização, exploração e submissão, mas também de rompimento do sistema sexo-gênero (Rubin, 1993) e de superação.

Estou em processo de ressignificação de mim mesma e, nessa experiência, percebo a possibilidade que as pessoas, principalmente aquelas que têm tido a oportunidade de estudar esse tema, têm de ressignificar as suas aprendizagens de gênero, transformando-as em novas práticas pessoais e profissionais e, conseqüentemente, em práticas de inclusão de si e das/os outras/os.

É isso eu pretendo com esta pesquisa: mostrar como outros/as professores/as estão ressignificando suas aprendizagens de gênero para o desenvolvimento de uma prática docente não discriminadora, que inclua e valorize as diferenças. Para isto busco responder a seguinte questão: Como, em que medida e até aonde, um curso de formação de professores como o GDE contribui para a ressignificação das aprendizagens de gênero dos/as professores/as? Para tanto analiso suas concepções de gênero no início e ao final disciplina Gênero, através de seus registros escritos nas atividades da primeira e sétima semana.

Desde o ano de 2006, o Ministério da Educação – MEC vem implantando políticas de inclusão por meio de um projeto de formação docente continuada denominado Gênero e Diversidade na Escola – GDE em parceria com instituições públicas de ensino superior. O objetivo do GDE é proporcionar uma reflexão para desconstruir ideologias que geram preconceito, discriminação e, conseqüentemente, exclusão social de mulheres, negros/as, homossexuais, lésbicas, dentre outros grupos que de alguma forma sofrem exclusão. Este curso foi oferecido em vários estados do Brasil, inclusive na Paraíba por meio da UFPB Virtual.

Na Paraíba, foi iniciado em 16 de junho de 2014 o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, regulamentado pela Resolução nº 49/2013 do CONSEPE/UFPB, na modalidade a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil e da Rede de Formação para a Diversidade. A grade curricular do GDE/Especialização contou com sete módulos: Diversidade, Elaboração de Projeto Pedagógico, Relações Étnico-Raciais, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual; e Metodologia de Projeto de Pesquisa, distribuída em uma carga horária de 360 horas aulas. Previsto para acontecer em 18 meses, cada módulo do curso foi trabalhado durante 8 semanas sucessivamente. Cada cursista recebeu no início um conjunto de material composto por três livros de conteúdo dos módulos, um caderno de atividades e um CD com vídeos que problematizam os conteúdos na escola. A oferta do curso foi correspondida por uma grande procura de profissionais de educação, o que favorece a discussão, problematização e transformação de práticas pedagógicas e sociais.

Elegemos o Módulo Gênero para observar as possíveis ressignificações de concepções sobre a temática, comparando as aprendizagens de cursistas no início e ao término da disciplina. Por meio da caracterização das aprendizagens sobre as relações de gênero associadas às construções do senso comum expressas pelas/os professoras/es ao longo da vida, posso analisar as possíveis ressignificações dessas aprendizagens ocorridas através e no contexto do curso. Posso ainda problematizar, caso existam, as dificuldades dos/as estudantes professoras e professores na compreensão do conceito de gênero e suas possíveis repercussões na prática profissional e social.

A importância deste trabalho se dá pela necessidade de discussão da temática de gênero, bem como de raça/etnia e orientação sexual no contexto educacional. Tal imperativo já havia sido previsto numa das linhas de ação da Secretaria de Políticas

Públicas para as Mulheres, no seu atual Plano Nacional 2013-2015. Isso implica dizer que as escolas e universidades devem implantar em seus currículos essas temáticas com o fim de combater práticas de exclusão contra determinados grupos sociais. Para que de fato isso aconteça, se fazem necessários cursos de formação continuada para professoras e professores que discutam e problematizem as consequências de práticas pedagógicas de exclusão que ainda permeiam o contexto educacional.

No caso do GDE, é importante analisar as possibilidades de mudança nas noções e práticas acerca das relações de gênero na escola, que este curso pode promover, através de ressignificações da tradicional socialização de gênero no contexto do sexismo, identificando fatores associados a essas possibilidades de mudança. Para isso, as atividades desenvolvidas pelos/as educadores/as que realizaram o curso, que são compostas de textos escritos e participações em fóruns de discussão *on line*, durante o Módulo Gênero, oferecem contexto interessante de pesquisa a ser explorado.

No capítulo um apresento uma discussão teórica sobre as aprendizagens de gênero ao longo da vida, considerando gênero como uma identidade ou categoria ontológica aprendida no contexto de diversas instituições sociais, além de uma categoria social, histórica e cultural, que estrutura as práticas e relações sociais.

No capítulo dois apresento o campo de pesquisa: o curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE/Especialização, no qual me engajei como tutora e que forneceu os dados desta pesquisa.

O capítulo três descreve a abordagem metodológica da coleta à análise dos dados.

A partir dos relatos escritos dos/as cursistas, o capítulo quatro ilustra e discute como ocorreram suas aprendizagens de gênero durante a infância, adolescência, juventude e vida adulta.

No capítulo cinco destaco as ressignificações das aprendizagens de gênero propiciadas pelo curso GDE.

Nas considerações finais sintetizo as respostas encontradas para a questão de pesquisa que norteou essa dissertação, cujo foco, como visto no início desta introdução, foi saber como e em que medida o curso em tela contribuiu para que seus/suas participantes ressignificassem suas aprendizagens de gênero.

CAPÍTULO 1 – APRENDIZAGENS DE GÊNERO AO LONGO DA VIDA

Esse capítulo tem como objetivo apresentar como as identidades de gênero são aprendidas pelos sujeitos através das principais instituições sociais, família e escola, refletindo sobre suas consequências na vida das mulheres e dos homens.

Utilizei diversos aportes teóricos visando oferecer um panorama sobre a discussão e problematização das relações de gênero nas diversas áreas de produção de conhecimento, contribuindo para a educação.

1.1 A construção social de homens e mulheres

Historicamente, homens e mulheres têm sido submetidos a modelos de educação distintos que resultam na submissão e exploração das últimas. Ser homem ou mulher em nossa sociedade ainda é resulta de uma educação dualista e sexista. É fato que nós possuímos corpos anatomicamente diferentes e historicamente essas diferenças foram usadas como justificativas para a aprendizagem de papéis e identidades que contribuíram para submeter as mulheres ao domínio masculino.

Os primeiros movimentos sociais de mulheres na luta por direitos iguais aos dos homens de que se tem registro, remontam à Revolução Francesa. Olympia Goules, uma francesa que no período da revolução militou pelos direitos das mulheres, ao defender seus ideais lançando uma Declaração de Direitos das Mulheres e Cidadania (*Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne*), foi presa, julgada e executada pelo tribunal revolucionário da época. Na Inglaterra Mery Wollstnecraft em seu ensaio “Em defesa dos direitos da Mulher” (*Vindication of the rights of women*), defendia a ideia de que as mulheres recebessem a mesma educação dos homens para que pudessem ser independentes e capazes de participar de decisões políticas (NYE, 1995).

As lutas por espaço e voz em meio às sociedades machistas aconteceram em diversos tempos e países, sendo as vezes de forma simultânea. Como em outros países, no Brasil, o marco histórico do movimento das mulheres no início do século XX foi o sufragismo, luta pelo direito ao voto, que ficou conhecido como a primeira onda do movimento feminista.

Na década de 1960, período de rebeldia e contestação no ocidente, quando diferentes grupos expressavam sua inconformidade e desencanto com os tradicionais arranjos sociais e políticos, o movimento feminista ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização e protestos públicos, mas também por meio de livros, jornais e revistas (LOURO, 1997). Nessa fase, denominada de segunda onda, além de lutar por questões sociais e políticas, o feminismo se voltou para as construções teóricas. As questões relacionadas às mulheres ganhavam espaço de discussão nas universidades em algumas áreas de conhecimento e disciplinas, como Antropologia, Sociologia, Educação e Literatura, tornando visíveis as desigualdades sociais, políticas, econômicas e jurídicas a que as mulheres eram submetidas. Assim, nasceram os Estudos Feministas com um caráter político, mostrando o lugar social subalterno das mulheres e pretendendo mudanças na estrutura social.

Com base em diferentes vertentes teóricas (marxismo, psicanálise, liberalismo, feminismo radical) os estudos feministas buscaram explicar as desigualdades de gênero. As justificativas de que as diferenças biológicas explicariam os diferentes papéis de mulheres e homens foram contrapostas pelo argumento de que “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 1997, p. 21). Assim, o movimento e teorias feministas deram um significado político às questões consideradas privadas como contracepção, aborto, sexualidade e casamento (KOVALESKI *et al.*, 2011).

A partir da década de 1980, começou-se a usar o conceito de gênero, que seria fundamental para trazer a temática para o campo social (KOVALESKI *et al.*, 2011). Nos Estados Unidos, as pesquisas conhecidas como *gender studies*, iniciaram-se antes da França e de outros países da Europa e da América Latina. No Brasil, é somente no final dos anos de 1980 e início de 1990 que as feministas passam a usar o termo gênero (LOURO, 1997; KOVALESKI *et al.*, 2011). Porém cabe lembrar que na década de 1980, estudiosas francesas enfocavam as relações sociais de sexo, o que teve repercussões no Brasil.

De acordo com Kovalesski *et al.* (2011), os estudos feministas dos Estados Unidos, da Europa e do Brasil, antes de adotarem a categoria “gênero”, usavam a categoria “mulher”, a qual foi considerada um termo generalizante e que também se opunha à categoria “homem”. Entretanto, as especificidades e questões sociais

como etnia, condição socioeconômica, dentre outras, que afetavam as próprias mulheres, tornaram impossível tratá-las em uma única categoria, adotando-se a categoria “mulheres”. Contudo, de acordo com Pedro (2005), o campo de estudos sobre as mulheres não comportou a complexidade na qual as lutas estavam inseridas. Dessa forma a palavra “gênero” passou a ser usada no interior dos debates que se travavam dentro do próprio movimento, que buscavam uma explicação para a subordinação das mulheres (PEDRO, 2005, p. 79, *apud* KOVALESKI *et al* 2011, p. 54).

Vale destacar que as relações de gênero variam não só entre as diversas sociedades e tempos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos nela inseridos. Esses grupos podem ser étnicos, religiosos, raciais, de classe social, que de forma heterogênea constituem uma mesma sociedade. Segundo Colling (2004, p. 29), “falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção, de uma engenharia social e política”. Nesse mesmo entendimento, Louro declara que:

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (...), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação, (...) já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. (LOURO, 1997, p.22)

A instituição familiar é a primeira a iniciar a educação baseada na construção de gênero masculino ou feminino. Desde a barriga da mãe, quando se sabe o sexo biológico do bebê, começa-se a determinar o processo de construção social das identidades de gênero dos sujeitos (PAETCHER, 2009). A escolha das cores do enxoval, das roupas e brinquedos, as atividades e esportes que irão praticar, os discursos que definem como vão ser educados o menino ou a menina que vai nascer, os espaços da casa que vão ocupar, tudo é pensado e pré-definido. As meninas ajudam nas tarefas domésticas e os meninos ficam na sala assistindo TV ou talvez na rua brincando com os colegas. Também são condicionados os sentimentos desses sujeitos, sendo cobradas deles e delas características e emoções diferenciadas e opostas. Sobre a educação dos sentimentos e as relações de gênero Le Betron afirma que:

Em nossas sociedades, o menino recebe uma educação com relação à dor ligada à imagem de virilidade, de força do caráter. (...) O mais depressa possível, ele deve assimilar as qualidades que imaginamos serem as do homem; ao contrário, toleramos facilmente, e até mesmo encorajamos, as manifestações de sensibilidade da menina (...) (2007, p. 54).

Em vários contextos sociais é possível ver muitas pessoas, sejam elas pais ou mães, que através de comportamentos e discursos moldam seus filhos e filhas: meninos devem sentar de pernas abertas e meninas de pernas fechadas; meninos podem correr, subir em árvores, mas as meninas devem ficar quietas e não devem se sujar; “menino não chora, engula o choro”; “prenda suas cabras que meu bode estar solto”. São atitudes e discursos que impõem e cobram dos meninos, o que Le Betron aponta. Já com as meninas há cuidado e vigilância em razão da sensibilidade e vulnerabilidade que lhes são ensinadas desde pequenas.

Há todo um projeto de construção de sujeito de gênero elaborado em torno da criança, independente de raça, etnia, condições socioeconômicas, religião. Em todos os segmentos da sociedade e nas mais diversas culturas, ao longo do tempo está determinado o caminho de meninas e meninos. Ao nascer e começar a interagir com a sociedade, os sujeitos participam de forma ativa na construção de suas identidades e tomam consciência de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles (LOURO, 2007).

Logo ao nascer o que prevalece nas crianças são os fatores biológicos do crescimento que independe do sexo; mas à medida que elas crescem são os fatores de integração social que prevalecerão na constituição dos sujeitos. Maranhão (2007, p.30), afirma que “desde que nasce, a criança está em contato com os adultos e estes irão mediar a relação dela com o mundo. Os adultos abrirão as portas da cultura para a criança”. Ou seja, através das vivências dos adultos, as crianças vão elaborando e apreendendo sobre o ser homem e ser mulher nas diversas sociedades. O comportamento da criança é influenciado pelos costumes das pessoas e da cultura na qual ela está inserida como o fato de uma criança observar nas atividades domésticas que certas atividades são realizadas pelas mulheres, enquanto outras são realizadas pelos homens. Segundo Paechter (2013), a criança pode associar atividades e objetos à figura masculina, à feminina ou a ambas. Tudo dependerá de quem faz o quê dentro de casa e fora dela para que a criança se

espelhe e reproduza, por imitação, os papéis sociais de acordo com o que está prescrito para cada sexo e gênero.

Quando uma criança tenta romper com os modelos estabelecidos, ela é rapidamente chamada à atenção para que se corrija e se encaixe no seu gênero. Isso porque se estabeleceu uma crença em uma relação necessária entre sexo e gênero. De forma que uma menina deverá aprender a ser feminina e o menino deverá aprender a ser masculino, de acordo com o costume e valores do seu grupo social.

1.2 As aprendizagens de gênero no contexto escolar

A escola é na maioria das vezes, após a família, a próxima instituição na qual os sujeitos são inseridos. Ela tem como função, além da promoção do acesso ao conhecimento especializado, o dever de incluir os diferentes sujeitos na sociedade por meio da convivência com o outro (aprender a conviver) e o exercício da cidadania. Contudo, Louro (1997, p. 58), afirma que “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”. Dessa forma, a escola também contribui na construção das identidades de gênero das crianças demarcando espaços, comportamentos, pensamentos e sentimentos de forma que meninas e meninos sejam o oposto um do outro. Ainda segundo Louro:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (1997, p. 64)

Espera-se de meninos e meninas diferentes rendimentos escolares nas disciplinas, persistindo a atribuição arbitrária de inteligência matemática aos meninos e da inteligência linguísticas às meninas. Os comportamentos de ambos são prescritos, construídos e reforçados no dia a dia da sala de aula e nos espaços de recreação, de acordo com uma pedagogia organizacional e visual gendrada e gendrante (CARVALHO; COSTA; MELO, 2008).

Sem perceberem as consequências dessa separação e diferenciação entre as crianças, baseadas no sexo biológico, professoras e professores segregam meninos de meninas, contribuindo para reforçar práticas de violência de gênero, que se refletem na violência contra a mulher e nas relações homofóbicas. Para Carrara et al,

... a escola e a família são exemplos de instituições sociais construídas pelas relações de gênero. A primeira constrói a um só tempo os sujeitos (estudantes, professoras e professores, diretores, diretoras etc.) que a frequentam e é, ela própria, produzida por eles no que se refere ao conjunto de representações de gênero e étnico-raciais. Ela é, portanto, um espaço em que representações e significados acerca do masculino e do feminino, enquanto formas de classificação social, se constroem, se reproduzem, são aprendidas e ensinadas. (CARRARA et al, 2009, p. 45)

Apesar de existirem algumas mudanças nas práticas pedagógicas de alguns/mas educadores/as, em minha experiência docente, foi e ainda é possível perceber nas salas de aula desde os anos iniciais de escolarização, que os materiais escolares e pessoais de meninos ainda são distinguidos por personagens e cores. Meninas portam materiais com personagens femininos e com cores suaves (principalmente a cor rosa). Já os meninos portam personagens masculinos e cores fortes (cor azul). Nos trabalhos em grupo, há grande dificuldade para se formar grupos heterogêneos, principalmente na primeira fase do ensino fundamental. Geralmente as salas estão divididas em colunas e filas, onde se formam grupos quadrados ou retangulares só de meninos ou meninas. Não se percebem estratégias para a desconstrução dos grupos homogêneos e, quando há alguma tentativa em desconstruir tais práticas, surge muita resistência por parte dos/as estudantes, o que faz com que os/as docentes não se disponham a “perder/gastar tempo” na desconstrução das relações desiguais já estabelecidas desde a família.

Ao contrário disso, Rosa e Morais (2013, p. 8) constataram, em pesquisa realizada sobre violência de gênero em uma sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, que a docente participante da pesquisa reforçava a separação e distinção entre meninos e meninas. Para convencer os meninos a ficarem quietos em alguns momentos da aula, ela ameaçava coloca-los próximos das meninas. Os meninos, temendo ficarem junto às meninas, obedeciam. O comportamento da professora reforçava toda a violência simbólica que a imposição de gêneros distintos e opostos implica. Paechter explica assim necessidade de identificação de gênero:

Crianças com menos de 6 ou 7 anos ainda não desenvolveram plenamente o conceito de constância de gênero, ou seja, elas não compreendem que, se você é um menino agora, você será do sexo masculino e será um homem quando crescer. Em consequência, elas temem mudar de sexo se fizerem coisas estereotipadamente associadas ao outro gênero, em vez disso, esforçam-se ao máximo para imitar o comportamento de gênero de crianças mais velhas e de adultos. (PAECHTER, 2013, p. 13)

Sentar perto de uma menina pode ser considerado pelo menino uma punição ou ameaça, um perigo não só para sua identidade de gênero mas também para o seu sexo biológico, pois, o discurso que circula e que ele absolve é que menino brinca com menino, faz coisas de homem e para se encaixar no discurso, agradar e se sentir aceito pela família e pela sociedade, a criança na maioria das vezes vai se esforçar para corresponder às expectativas, reproduzindo aquilo que se espera dela.

Cabe explicitar que a formação do sujeito de gênero, menino ou menina, se dá no contexto de exercício de violência simbólica através dos adultos e das instituições. Bourdieu e Passeron (1975, p. 20), consideram que “toda educação é violência simbólica porque consiste na imposição de um arbitrário cultural por um poder arbitrário”. Por isso que não corresponder às normas de gênero acarreta maior sofrimento.

Ainda no contexto escolar, Louro (1997, p. 64) chama atenção para o uso da linguagem que muitas vezes está carregada de sexismo, racismo e etnocentrismo: “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”. Professores e professoras rotineiramente usam a linguagem para moldar meninos e meninas: “Menino não chora” – como se um garoto não pudesse demonstrar seus sentimentos sejam de dor, tristeza ou raiva. “Uma moça bonita não faz isso, não brinca de bola, de carrinho, não se suja assim, isso é coisa de menino” - Ou seja, as meninas não devem se sujar nas brincadeiras, mas se comportarem como mocinhas que ficam quietinhas e não fazem estripulias como os meninos. Socialmente bola e carrinho ainda são brinquedos masculinos e meninas devem se ater a brincar com as bonecas.

No contexto escolar de forma explícita, educadores e educadoras orientam as meninas a não brincarem com os meninos, alegando que suas brincadeiras são “pesadas” e reforçam mais ainda ao falarem quando elas se machucam: “Eu não

disse para você não brincar com eles?!” – quando elas se machucam. Os meninos que procuram se integrar com as meninas sempre escutam: “Você não é menina, vá brincar com os meninos!”. Segundo Bujes (2005, p. 187.), “a linguagem institui as pessoas, os objetos, as emoções, com um determinado sentido e não outro. É a linguagem produzindo efeitos de verdade, instituindo algo como existente de tal ou qual forma”. E complementa: “as linguagens que utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição de identidades sociais”. Dessa forma, por meio de afirmações ou negações a escola constrói e/ou reforça naqueles/as que a constituem as identidades de gênero.

As crianças, que tentam transpor os limites instituídos para os sexos através das prescrições de gênero, sofrem reprovações e/ou são vistas como sujeitos com comportamentos desviantes. Muitas vezes, esses sujeitos são encaminhados aos especialistas para a realização de um possível “diagnóstico” e intervenção com o objetivo de corrigir os comportamentos considerados inapropriados ou indesejados, sendo realizada, nesses casos, uma série de orientações. De acordo com Vianna e Gomes:

“as crianças contestam e transgridem ou adaptam-se e aceitam essas normas sociais. Todavia é sempre o comportamento não apropriado, aquele que não é considerado ‘natural’, que faz com que o grupo de pares e os adultos julguem a transgressão e a contestação” (VIANNA; GOMES, 2013, p. 10).

É comum que algumas crianças, ao romperem as normas, fiquem constrangidas quando são flagradas brincando com crianças de outro sexo ou brinquedos “não permitidos” para seu gênero. Seus olhares de quem foi identificado/a como transgressor/a nos revela que essas crianças já aprenderam que aquele lugar ou objeto lhes são proibidos. Sendo assim, elas aguardam por uma repreensão por parte dos adultos ou colegas. As próprias crianças criticam outras, quando essas escolhem cores, brinquedos e brincadeiras atribuídos ao outro gênero, apresentando comportamentos excludentes para com os pares. Poucas são as que também se atrevem a quebrar os paradigmas estabelecidos. Carrara et al, (2009, p. 50) afirmam que “ousar transgredir tais delimitações pode colocar o/a estudante em posição desfavorável diante do grupo, tornando-se possivelmente alvo de manifestações preconceituosas em relação a sua sexualidade”.

O que muitos/as professores/as não compreendem é que a falta de interação entre meninos e meninas, de oportunidades iguais e as expectativas diferenciadas

em relação a cada gênero, contribuem para reforçar relações desiguais entre homens e mulheres. Ao refletir sobre esse problema Paechter afirma que,

[...] as meninas poucas vezes recebem a chance de aumentar sua consciência espacial brincando com carrinho de brinquedo, suas habilidades de engenharia usando brinquedos de construção ou suas habilidades motoras amplas jogando futebol. Isso tem efeitos importantes posteriormente, quando elas são menos habilidosas do que seus pares do sexo oposto nessas áreas. Já vimos que não tomar parte no brincar ativo quando jovens mantém as meninas fora do futebol do pátio quando elas estão mais ávidas por participar, na terceira infância, porque seus níveis de habilidades caem rapidamente abaixo dos de meninos que jogam todos os dias desde tenra idade. Isso também torna menos provável que elas continuem com a atividade física na adolescência e na vida adulta, tornando-as mais propensas a futuros problemas de saúde. (PAECHTER, 2013, p. 15)

As consequências das desigualdades de gênero vão se refletir em vários campos da vida das mulheres (estudos, na escolha das profissões, na saúde etc) que, na sua maioria não têm oportunidades de desenvolverem suas potencialidades assim como os homens que, ao contrário delas, recebem mais liberdade e são encorajados a um modelo de vida mais ativa. É possível observarmos que o interesse por atividades desportivas é mais frequente entre os homens. No que se refere às profissões, a maioria das mulheres ocupam funções de cuidado e não demonstram tanto interesse por atividade ativas ou arriscadas quanto os homens, o que pode decorrer do fato de muitas delas não terem tido a oportunidade ou sido incentivadas para essas atividades.

1.3 Os reflexos das relações desiguais entre os gêneros

Apesar da adolescência ser a fase em que as mudanças no corpo são mais visíveis e o momento em que os impulsos e desejos sexuais afloram em ambos os sexos, os/as jovens continuam a se comportar de forma diferenciada, pois os discursos para moças e rapazes são distintos. Enquanto os jovens são motivados a buscarem e experimentarem o prazer sexual e se relacionarem o quanto puderem, a jovem deve controlar seus impulsos e adiar o máximo possível a sua experiência sexual, preferencialmente para depois do casamento. Os espaços continuam

delimitados para homens e mulheres que, ao chegarem à vida adulta, estão supostamente prontos para desempenharem seus papéis sociais (PAETCHER, 2009).

O resultado das aprendizagens de gênero ao longo da vida são relações desiguais caracterizadas pela submissão feminina, que se reflete em menores oportunidades na vida pública, em uma maior quando não total responsabilização pela casa e filhos/as, violência doméstica e simbólica, dentre outras formas de exploração e negação de direitos.

Com exceção dos movimentos sociais, que ao longo do tempo vêm lutando e conquistando alguns direitos através de questionamentos e propostas de políticas públicas para diversos grupos excluídos, dentre eles, os das mulheres. Por exemplo, apesar do Brasil já possuir uma Secretaria de Políticas Públicas voltadas para as Mulheres desde 2003, as desigualdades produzidas ao longo do tempo não vêm sendo questionadas e/ou problematizadas o suficiente pelos diferentes sujeitos, ao ponto de não se perceberem grandes mudanças na sociedade. Persistem a situação das mulheres trabalhadoras que, apesar de possuírem mais anos de estudos que os homens, recebem menores salários (IBGE, 2010). A maior parte das mulheres que trabalham fora de casa acumulam vida pública e privada (atribuições domésticas), pois os homens, na sua maioria, em razão da educação machista, não admitem assumir atribuições domésticas tidas como femininas, como cozinhar, lavar pratos ou cuidar das crianças.

Essas diferenças resultam das construções de feminino e masculino, que se dão de forma naturalizada, ou seja, nem sempre as desigualdades existentes entre homens e mulheres são visíveis e perceptíveis, por serem consideradas “naturais”. As pessoas tendem a compreender essa estrutura, como diz Bourdieu na sua análise do processo de construção dos corpos, como estando “na ordem das coisas”:

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2007, p. 17).

Essa ordem exerce uma influência tão forte sobre as pessoas que se torna difícil perceber os efeitos da dominação masculina, ou seja, não se visualizam as desigualdades existentes, mas ao contrário disso, entende-se que a estrutura social deve se manter daquela maneira. Mais que isso, o que se observa é a sua reprodução. As mulheres educam e são educadas para a sua própria submissão sem se questionarem ou se perceberem como exploradas. Ao contrário da exploração, elas se reconhecem como que dotadas de vocação para se adequar a esse modelo de vida estabelecido socialmente. Ainda segundo Bourdieu,

A lógica, essencialmente social, do que chamamos de “vocação”, tem por efeito produzir tais encontros harmoniosos entre as disposições e as posições, encontros que fazem com que as vítimas da dominação simbólica possam cumprir com felicidade (no duplo sentido do termo) as tarefas subordinadas ou subalternas que lhes são atribuídas por suas virtudes de submissão, de gentileza, de docilidade, de devotamento e de abnegação (2007, p.72).

Dessa forma as mulheres são educadas para viver no âmbito privado, cuidando da casa, marido e filhos, sendo submissas, dóceis e dedicadas aos seus afazeres domésticos e familiares. E mesmo que algumas adentrem o espaço público, pelo processo de subordinação a que estão submetidas, inconscientemente, elas acabam acumulando a várias atribuições (dupla jornada) sem questionarem o *status quo* masculino. É difícil superar a impotência aprendida, termo utilizado por Bourdieu (2007).

Por sua vez, os homens assumem com facilidade a vocação de dominantes que se expressa em todas as supostas vantagens (mais tempo livre para o lazer e o cuidado de si mesmo) sociais e posições superiores de que usufruem. Igualmente se expressa nas práticas de violência, entre as quais, a violência contra as mulheres.

CAPÍTULO 2 – O CAMPO DE PESQUISA

Esse capítulo visa apresentar a proposta do GDE/ Especialização no Estado da Paraíba, a minha experiência como tutora e o que motivou a escolha por esse campo de pesquisa. Em seguida apresento o Módulo Gênero e seu desenvolvimento no curso durante as oito semanas programadas.

2.1 O Curso Gênero e Diversidade na Escola

O curso Gênero e Diversidade na Escola foi proposto pela Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres (SPM/PR) no ano de 2005 como projeto piloto, sendo desenvolvido pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), em parceria com o Ministério da Educação MEC, a Secretaria de Políticas Públicas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o British Council. O objetivo do curso é discutir questões relativas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, a fim de promover reflexões acerca destes temas e mudanças na prática escolar. O curso se caracteriza por apresentar uma perspectiva transversal, demonstrando como os diferentes preconceitos articulam-se produzindo desigualdades sociais e como essas temáticas podem ser incluídas no currículo escolar e nos projetos pedagógicos.

O GDE é oferecido na modalidade de Educação à Distância – EaD, com encontros presenciais. A escolha por essa modalidade se justifica pela possibilidade de alcançar um maior número de cursistas que não dispõe de tempo para estudar na modalidade presencial (CARRARA et al, 2011). Como o curso se destina a professores/as, que em sua maioria estão em exercício da profissão, o curso a distância se apresenta como uma grande oportunidade de formação continuada, dada a flexibilidade que proporciona aos/as cursistas na organização do tempo para os estudos e realização das atividades.

O curso GDE é um meio de se ter acesso a conceitos que funcionam como lentes críticas diante da realidade. Dessa forma, busco analisar as aprendizagens sobre as relações de gênero de educadores e educadoras cursistas do GDE e as

possíveis ressignificações de suas concepções e práticas através do estudo do Módulo Gênero.

O GDE Especialização foi oferecido pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre Mulher e a Relações de Sexo e Gênero - NIPAM, através da UFPB Virtual para 310 cursistas de seis municípios do estado da Paraíba: João Pessoa, Cabedelo, Pitimbu, Areia, Alagoa Grande e Araruna. De acordo o relatório apresentado ao Ministério da Educação – MEC em novembro de 2014, a maioria do seu alunado, cerca de 80%, era composta por mulheres, com faixa etária entre 21 e 33 anos, solteiras e sem filhos/as, de nível socioeconômico autodeclarado médio, de religião católica, com nível de religiosidade mediano, a maioria se afirmando como heterossexual (GDE/NIPAM, 2014).

Reconheço que o estudo da temática de gênero não é suficiente para garantir mudanças na prática docente, mas é necessário promover a difusão desse conhecimento e a Especialização em Gênero e Diversidade na Escola é uma oportunidade. Pesquisas sobre a formação de docentes por meio do GDE em alguns estados brasileiros revelam que o curso contribui para a promoção de reflexões que auxiliam na compreensão das questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e raça/etnia na escola (SILVA, 2013; KALSING, 2013; MAFALDO, BARBOSA, 2010). Minella e Cabral (2009), ao analisarem a avaliação do GDE por tutores/as e cursistas que participaram do curso no estado de Santa Catarina, identificaram que 91% dos/as professores/as cursistas que responderam ao questionário consideravam possível a aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso em situação pedagógica em sala de aula.

Rohden (2009) ao fazer uma análise do curso piloto que aconteceu no período de maio a setembro de 2006 em seis estados brasileiros afirma que o curso cumpriu seu objetivo, ou seja, sensibilizou os/as professores/as para o tema em questão. Esses dados nos mostra que o contato com a temática de gênero pode contribuir para mudanças nas práticas pedagógica de docentes que ainda reproduzem desigualdades.

É necessário ressaltar que as pesquisas sobre o curso GDE são escassas. Ao realizarem um mapeamento sobre pesquisas científicas do curso GDE enquanto política pública de formação de professores/as, Silva e Carvalho (2015) identificaram apenas 12 trabalhos no período de 2006-2013. A busca foi realizada no site da ANPED, no site do Fazendo Gênero, no banco de teses e dissertações da CAPES e

na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. As autoras destacaram a importância de pesquisas que mostrem o impacto ou as influências do curso na prática escolar, pois, dos trabalhos produzidos, nenhum deles se reportou à análise do impacto desse curso na prática pedagógica.

2.2 A tutoria

Ao iniciar o mestrado, minha proposta era a de discutir a temática de gênero no meu local de trabalho, ou seja em uma escola pública da rede estadual da cidade de João Pessoa -PB. Entretanto percebi a dificuldade de conseguir reunir um grupo de docentes que se dispusessem a discutir a temática, pois além da maioria das professoras e professores trabalharem em mais de uma escola, o que dificulta encontrar um dia na semana no qual pudesse reunir todos/as ou o maior número possível de docentes, há uma resistência em se discutir temas que eles/elas pensam não ter relação com sua área de formação, ser assunto da família ou que não consideram relevantes.

Diante do desafio de reformular o projeto, surgiu a oportunidade de trabalhar na tutoria da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola e, com isso, a possibilidade de realizar a pesquisa com os/as professores/as cursistas.

Para isso, foi necessário conhecer um pouco mais sobre o ambiente virtual e suas características, pois minha experiência anterior havia sido como discente e agora estaria na condição de tutora. A experiência me proporcionou muitas aprendizagens bem como mostrou um amplo campo de pesquisa a ser explorado.

A possibilidade de trabalhar no curso como tutora oportunizou não só uma maior e constante acessibilidade às informações, mas principalmente permitiu acompanhar o desenvolvimento das atividades e o processo de ensino aprendizagem dos/as cursistas, por meio da apropriação de conceitos e da reflexão constante sobre suas práticas. Nas reuniões de tutoria, ao trocar informações com outras tutoras e tutor, podia comparar as aprendizagens do grupo de cursistas sob minha responsabilidade com os das outras tutorias, o que possibilitava uma visão do todo.

Como tutora ainda tive a oportunidade de desenvolver uma oficina no I Seminário Gênero e Diversidade: da Escola às Políticas Públicas, que teve como

objetivo desenvolver atividades de formação de professores/as e gestores/as públicos, por meio de discussões das temáticas de gênero, raça/etnia e diversidade. A oficina, denominada Gestão Escolar, Gênero e Diversidade Sexual, tinha como objetivo, referente à gestão, a mobilização do trabalho em equipe para resolver problemas na escola. Assim, cada participante poderia refletir sobre como acontece o trabalho em equipe em sua escola (toda a gestão mobilizada) e como tem sido sua própria participação. Outro objetivo, não menos importante, se referia à diversidade sexual e de gênero, que era levar os/as participantes a pensarem sobre como eles/as estão agindo diante das situações que vivenciam em seu dia a dia na escola.

O contato presencial com os/as cursistas, no contexto dessa oficina, foi muito relevante para termos um feedback de como eles/as estão se apropriando dos conhecimentos proporcionados no curso e aplicando na sua prática docente, o que possibilitou identificar mudanças e permanências na prática pedagógica.

2.3 O Módulo Gênero

O Módulo Gênero teve início no dia 05/01/2015 e término no dia 01/03/2015, totalizando oito semanas de atividades, assim como os demais módulos. Em cada semana era trabalhado um determinado assunto da área de gênero e propostas atividades que variavam entre leituras, fichamentos, fóruns de discussão e produções escritas.

Os critérios para a avaliação propostos pela professora da disciplina deveriam considerar: domínio de conteúdo, uso de conceitos como lentes críticas para problematizar a realidade; capacidade de propor mudanças na/para a prática pedagógica; contribuição individual para a construção coletiva (aprendizagem colaborativa); organização das atividades solicitadas (identificação, formação e uso da língua portuguesa).

A avaliação dos/as cursistas foi feita de forma quantitativa e qualitativa. Na quantitativa, as atividades foram pontuadas e somadas para compor uma nota. Na avaliação qualitativa foram dados conceitos ótimo, bom, regular ou insuficiente para as atividades de cada cursista, considerando-se o domínio de conteúdo, a pontualidade, a ausência de preconceito, a ausência de linguagem sexista e a

capacidade de articular a teoria com a prática. Ambas as avaliações eram feitas semanalmente.

A Resolução nº49/2013 do CONSEPE/UFPB, que regulamenta o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), Modalidade Educação a Distância, exige provas presenciais para cada componente curricular. Assim, no final do módulo, os/as cursistas realizaram uma avaliação (prova) presencial elaborada a partir dos conteúdos estudados. A prova teve peso quatro e as avaliações processuais tiveram peso seis.

Na primeira semana foram propostas duas atividades. A primeira tratava-se de preencher uma tabela com informações a respeito das aprendizagens de gênero dos/as cursistas ao longo da vida (infância, adolescência, juventude e vida adulta) e em quais contextos essas aprendizagens aconteceram (familiar, escolar, religioso, comunidade, trabalho, dentre outros). Foi solicitado que eles/as descrevessem os eventos e como lidavam com essas aprendizagens, ou seja, se foram passivos/as, questionadores/as ou transgressores/as. A segunda atividade solicitou a participação dos/as cursistas no fórum respondendo a questão: “Com relação às aprendizagens de gênero, como você avalia o impacto na sua vida?” O objetivo era que os/as cursistas refletissem sobre as aprendizagens de gênero em suas vidas, destacando os pontos que eles/as consideravam positivos e/ou negativos.

Com o objetivo de introduzir o conceito de gênero e assim contribuir para a análise e compreensão dos processos que consolidam as diferenças e relações de desigualdade entre masculino e feminino, na segunda semana, a professora propôs leituras do Livro de Conteúdo do GDE volume I (págs. 39-50) que tratavam do conceito de gênero. As atividades solicitadas foram: Completar um quadro síntese destacando as principais contribuições das/os estudiosos/as para a teorização de gênero e, após assistir o filme animado de curta metragem *O sonho Impossível?*, baseados/as na leitura dos textos, realizarem uma reflexão crítica sobre as formas de socialização da vida pública e da vida privada e sua relação com a questão da desigualdade de gênero, postando o texto no fórum e dialogando com os/as colegas.

Durante a terceira e quarta semanas, a plataforma do curso GDE ficou inacessível pela necessidade de manutenção técnica na UFPB Virtual, o que foi avisado antecipadamente, possibilitando que a professora do módulo planejasse com antecedência as atividades *off line* para esse período. Dessa forma, objetivando ampliar o conhecimento sobre o movimento feminista, na terceira semana foi

proposta uma leitura sobre as contribuições feministas e de outros movimentos sociais para a cidadania das mulheres do Livro de Conteúdo volume I (págs. 67-72), como também assistir ao vídeo: *A vovozinha e o feminismo*, da TV Brasil. A partir das informações do texto e do vídeo, foi solicitada a produção escrita de uma síntese sobre o feminismo, suas agendas e contribuições para a cidadania das mulheres, a ser postada assim que a plataforma voltasse a funcionar.

Na quarta semana os/as cursistas foram orientados a realizarem as leitura e fichamento dos textos do Livro de Conteúdo volume I: A construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero (págs. 51-54); do Livro de Conteúdo volume II: O aprendizado da sexualidade e do gênero (págs. 21-23) e Desigualdade de gênero na iniciação sexual (págs. 33-38); e ainda O contexto relacional e social da gravidez na adolescência (págs. 39-37). O objetivo era aprofundar as reflexões sobre os temas e conceitos já estudados, ampliando a leitura através da bibliografia, vídeos, filmes e sites sugeridos nos Livros de Conteúdo. Visando auxiliar os/as cursistas no período *off line*, a professora do módulo postou um texto de orientação para a realização das atividades de síntese e fichamento.

Na atividade da quinta semana, foi discutido um tema bastante polêmico em nosso contexto social, o aborto. Para tanto, a professora indicou a leitura dos textos: O debate em torno do aborto (págs. 86-87) do Livro de Conteúdo volume I; e Aborto: um dos possíveis desdobramentos da gravidez na adolescência (págs. 48-51) do Livro de Conteúdo volume II. Após a leitura os/as cursistas realizaram duas atividades. Na primeira atividade foi solicitado que eles/as escolhessem duas entre três histórias e emitissem suas opiniões sobre as atitudes de cada personagem. A primeira história tratava-se de uma adolescente virgem que sempre andava com preservativos na bolsa e quando outras/os jovens descobriram esse fato começaram a emitir juízo de valor negativo sobre a vida sexual da garota. A segunda história era sobre outra jovem que resolveu ter relações sexuais com o namorado e propôs ao parceiro o uso de preservativo, o qual prontamente concordou mas na hora H não quis usar, alegando que atrapalharia o seu prazer, e a menina com medo de perder o namorado mantém relações sexuais sem prevenção. A terceira história narra o conflito de duas mulheres diante da situação de aborto de uma terceira mulher que está correndo risco de vida. As duas devem decidir se ligam para o 190 (polícia) ou 192 (ambulância).

A segunda atividade da quinta semana foi a participação no fórum de discussão. Após assistir o vídeo: *Prender ou cuidar? Você escolhe o final*, os/as cursistas deveriam tomar uma atitude diante da situação de aborto da mulher do vídeo, ou seja, chamariam a ambulância para socorrer ou a polícia para prender, e justificar as suas escolhas¹. Durante a semana de discussão foram sugeridos outros vídeos para ampliar o conhecimento, estimular as reflexões e enriquecer o debate entre os/as cursistas.

Durante a sexta semana, as atividades estiveram voltadas para o estudo da violência de gênero. Após realizarem as leituras dos textos do Livro de Conteúdo volume I: Violência de Gênero (págs. 73-78); Lei Maria da Penha (págs. 80-81); e O Julgamento de Edson Neris, uma questão de justiça (págs. 82-85), os/as cursistas deveriam elaborar uma atividade para um determinado ano/modalidade de educação escolar de sua escolha (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos). Essa atividade deveria problematizar a violência doméstica e familiar contra a mulher, baseada no artigo 8º da Lei Maria da Penha, que apresenta um conjunto de diretrizes que contribuem para fortalecer as Medidas Integradas de Proteção, algumas delas fazendo menção à educação.

A segunda atividade foi a participação do fórum intitulado: Violência de Gênero em debate. A partir da letra da música *Porque homem não chora*, interpretada pelo cantor Pablo e outras músicas que reproduzem preconceito, machismo, sexismo e violência de gênero, solicitou-se que os/as cursistas apresentassem suas reflexões e dialogassem com os/as demais participantes sobre as diferentes formas de violências de gênero. Nessa semana também foram disponibilizados aos cursistas links de vídeos que tratam da violência de gênero, inclusive os do Kit Escola sem Homofobia do Ministério da Educação – MEC, que teve sua divulgação suspensa.

Na sétima semana após os/as cursistas realizarem as leituras dos textos: A disciplina e o rendimento na sala de aula (págs. 94/97); O uso da fala e as interações com a professora e com o professor (págs. 98-102); e Os jogos e as brincadeiras no pátio (págs. 104-106), todos do Livro de Conteúdo volume I e a reportagem *Precisamos falar sobre Romeo...*, publicada na Revista Nova Escola (Fev/2015, págs. 24-31) foi solicitada na primeira atividade a participação no fórum. Os/as cursistas deveriam responder a pergunta: Como você tem se posicionado em

¹ A análise desta atividade se encontra em Freitas; Rosa e Carvalho (2015). Disponível em:<
<http://www.interfacecriticas.com.br/index.php/revista/article/view/76>>.

relação às reproduções de “modelos” e práticas de gênero excludentes no contexto escolar?² O objetivo era que os/as cursistas fossem capazes de escolher um tema do currículo no qual identificassem práticas de exclusão e apresentassem suas reflexões apontando alternativas que contribuíssem para a promoção da equidade de gênero no contexto escolar.

A segunda atividade era identificar as mudanças com relação às aprendizagens de gênero que foram ocorrendo ao longo das semanas através da participação no módulo e de que forma essas mudanças estavam refletindo nas suas vidas e principalmente nas suas práticas docentes. Além dos textos sugeridos, novamente foram postados vários vídeos que problematizavam as relações de gênero.

Na oitava e última semana todos os textos do módulo gênero já haviam sido trabalhados. A professora da disciplina propôs aos/as cursistas a escolha e leitura de um dos três artigos seguintes: Modos de educação, gênero e relações família-escola (CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de, 2004); Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas (CARVALHO, Marília Pinto de, 2001) e Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil (SOUZA, Jane Felipe, 1999). Após a leitura, os/as cursistas deveriam elaborar uma síntese reflexiva.

A segunda atividade consistiu em pesquisar e postar no fórum histórias de mulheres brasileiras e/ou paraibanas que apesar de possuírem um rico legado, são desconhecidas pela maioria das pessoas.

Considerando a riqueza das atividades e a enorme quantidade de dados que foram produzidos, ou seja, registrados no ambiente virtual pelas/s cursistas, optei por analisá-los a partir de alguns recortes que informarei a seguir, favorecida pela minha participação direta em todo processo como tutora.

² A análise dessa atividade se encontra em Rosa; Silva e Carvalho (2015). Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n2.195208>>

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA: O CAMINHO DA PESQUISA

Nesse capítulo descrevo o caminho da pesquisa, explicitando como foi feita a coleta de dados no ambiente virtual de aprendizagem do curso GDE/Especialização, os impasses ocorridos, a categorização e a proposta de análise dos dados gerados pelos próprios/as cursistas.

3.1 A coleta de dados

A coleta de dados se deu pelo acesso à plataforma de estudos do curso de especialização GDE, de onde algumas atividades foram copiadas e salvas e outras impressas, atividades estas, que foram realizadas e registradas no ambiente virtual de aprendizagem pelos/as próprios/as cursistas: fóruns de debates, produções textuais como memoriais, sínteses reflexivas, relatos de experiências e propostas de intervenções pedagógicas que contribuíssem para a construção da equidade de gênero.

É importante destacar que no momento da coleta de dados o curso contava com 250 cursistas regulares. Destes/as, foi constatado que 226, sendo 180 mulheres e 46 homens, participaram ativamente da disciplina por meio dos fóruns e postagens de atividades.

No primeiro momento buscamos identificar os fatores que levaram os/as cursistas a optarem em fazer a especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Coletar essas informações foi necessária para problematizar possíveis variáveis que possam interferir na aprendizagem de conceitos importantes para a reflexão e mudança nas práticas, além de identificar qual a relação dos/as cursistas com o curso. Para isso acessei o primeiro fórum do curso que foi aberto com o intuito dos/as cursistas se apresentarem e explicitarem os motivos que os/as levaram a querer realizar essa especialização.

Considereei a possibilidade de que as pessoas que procuram um curso, dentre outros cursos de especialização ofertados, são auto selecionadas: já tem uma motivação especial ou um engajamento com essas questões. Outra possibilidade de

atração ao curso, seria o fato deste ser totalmente gratuito, em contraste com a oferta predominante de cursos de especialização privados no estado da Paraíba.

Com a lista de cursistas em mãos, observei quem estava cursando a disciplina gênero e assim coletei as falas desses cursistas no fórum de apresentação. De posse desses dados, fiz algumas leituras e conseguir identificar quatro fatores que impulsionaram os/as cursistas a participarem da especialização, conforme demonstra a tabela abaixo:

TABELA – Fatores que impulsionaram a escolha dos/das cursistas pelo curso GDE/Especialização segundo o sexo

FATORES QUE MOTIVARAM OS/AS CURSISTAS		M	H	TOTAL
1	Necessidade de se capacitar para trabalhar com a diversidade com o objetivo de promover a inclusão de grupos excluídos no contexto escolar.	18	03	21
2	Estar estudando temáticas relacionadas a especialização na graduação, projetos de extensão, TCC, ou que trabalhar com grupos excluídos.	28	02	30
3	Gostar de se atualizar em temas novos do contexto escolar e considerar o tema importante para melhorar a prática pedagógica.	41	13	54
4	Busca pelo crescimento acadêmico e profissional.	06	03	09
TOTAL GERAL		93	21	114

Fonte: Dados trabalhados pela autora, (2016)

Dos 114 cursistas que informaram suas motivações no fórum de apresentação 96 eram mulheres e 21 eram homens. A motivação preponderante apontada por eles/as foi a busca pela atualização e a consideração pela importância do tema. 30 cursistas informaram já estar envolvidos com a temática.

Vale ressaltar que 102 cursistas, sendo 79 mulheres e 23 homens não explicitaram os fatores de motivação para participarem da especialização. Outros 10 cursistas, sendo 8 mulheres e 2 homens, não participaram do fórum de apresentação.

No segundo momento da coleta de dados, acessei as atividades da disciplina para compilar o material da primeira semana (05-11/01/2015) e sétima semana (16-22/02/2015). A escolha das atividades da primeira semana deu-se por esta conter os registros das aprendizagens de gênero ao longo da vida dos/as cursistas, e da sétima, o registro sobre como eles/as vêm ressignificando essas aprendizagens no

âmbito pessoal e profissional, o que me permitiu comparar as mudanças e permanências em relação a compreensão e vivência de gênero desses/as cursistas no início e término da disciplina.

Contudo, nesse momento da coleta de dados, percebi que uma grande parte de atividades da primeira semana havia sido extraviada por problemas técnicos no sistema. Apesar de tentar reaver esses dados junto ao suporte técnico do curso, não foi possível recuperá-los. Sendo assim, só consegui coletar 84 textos da primeira semana que tratavam sobre as aprendizagens de gênero ao longo da vida. Destes, 74 cursistas, sendo 60 mulheres e 14 homens realizaram a atividade da sétima semana que tratava sobre as mudanças com relação às aprendizagens de gênero e os posicionamentos na prática docente.

Dos textos da primeira semana coletados para análise, 8 produções escritas, sendo 5 de mulheres e 3 de homens, não atenderam a proposta da atividade: os/as cursistas demonstraram não compreender que os registros deveriam ser sobre suas aprendizagens e em alguns casos citaram situações que ocorreram com outras pessoas. Outro problema encontrado foi a presença de frases soltas, desconexas, sem sequência de pensamento, que não permitiam inferir informações válidas. Assim, selecionei para análise registros de 66 cursistas, sendo 55 mulheres e 11 homens, as/os quais fizeram as atividades da primeira e sétima semanas.

3.2 A proposta de análise

Para a análise dos dados fiz uso da análise de conteúdo proposta por Bardin, que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A partir da análise dos registros das experiências dos/as cursistas, é que pude inferir que sentidos eles/as deram às suas aprendizagens de gênero, no decorrer de suas vidas: num primeiro momento quando se detêm no seu passado no seu

percurso de vida (atividades da primeira semana); e num segundo momento em que explicitam as ressignificações de gênero decorrentes das oportunidades de aprendizagens propiciadas pelo módulo.

De posse dos dados de análise, realizei o que Bardin (2011) chama de leitura flutuante, ou seja me familiarizei com os textos, abstraindo suas impressões. A partir de outras leituras, identifiquei o que era mais recorrente na fala dos/as cursistas e dei início a categorização que consiste “ em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2011, p. 147). Esse método foi utilizado nas duas atividades analisadas.

Como a primeira atividade possuía critérios para seu preenchimento, foram necessárias várias leituras e tentativas de categorização para encontrar aquelas que atendessem da melhor forma possível o objetivo da pesquisa. A partir das categorias estabelecidas, foi elaborado os gráficos que ilustram as informações encontradas e que são analisadas em seguida.

Para a execução do presente estudo, observei e obedeci todos os critérios prescritos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que versa sobre a ética em pesquisa com seres humanos e materiais destes derivados. Os/as cursistas foram informados/as acerca da pesquisa e convidados/as a assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, com garantia de respeito ao anonimato. O Termo foi disponibilizado na página da plataforma Moodle Pex para que os/as cursistas tivessem acesso e pudessem autorizar por meio de um *click on line*.

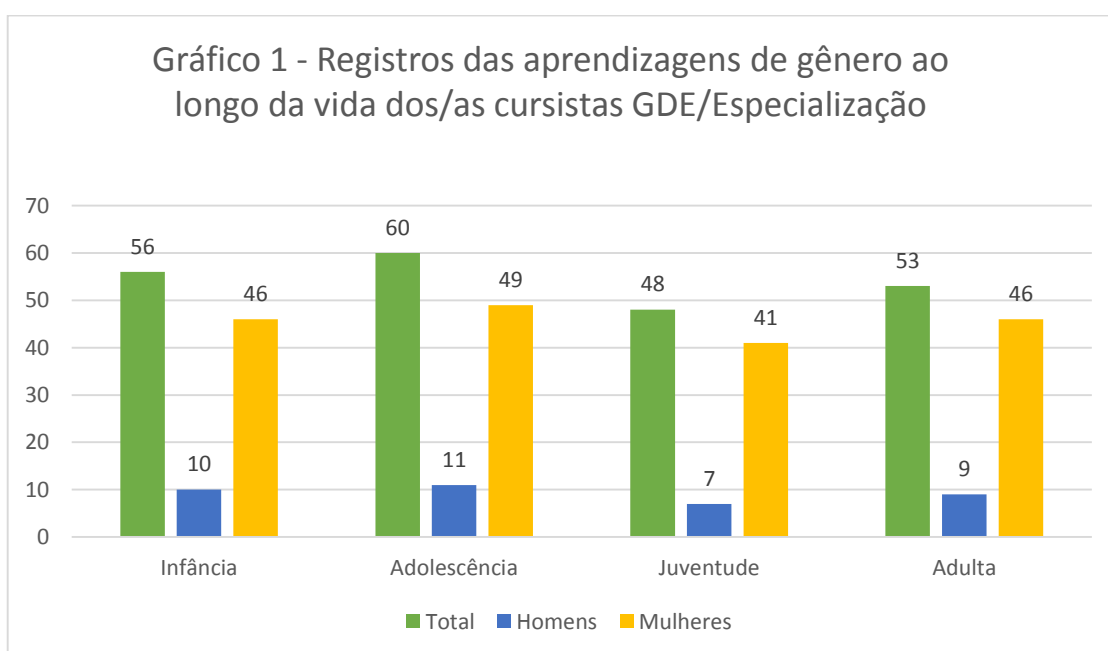
Para garantir o anonimato dos/as cursistas, suas falas foram identificadas por meio de um código alfanumérico, onde a letra P se refere a professor/a, a letra F se refere ao sexo feminino e a letra M ao sexo masculino.

CAPÍTULO 4 - APRENDENDO A SER HOMEM OU MULHER

Este capítulo pretende mostrar a partir dos relatos escritos dos/as cursistas, como ocorreram as aprendizagens de gênero em suas vidas nos períodos que compreendem a infância, adolescência, juventude e fase adulta. Uma das propostas da atividade era direcionar os/as cursistas a lembrarem como eles e elas aprenderam a ser menino ou a ser menina, homem ou mulher, nas várias etapas do desenvolvimento humano. Para isso, foi proposto que eles/as preenchessem uma tabela (Ver anexo I) intitulada A Linha do Tempo da Mudança onde constavam as fases da vida, na qual deveriam ser registrados os eventos relacionados a gênero vivenciados pelo/a cursista, o contexto no qual se deu a aprendizagem e a avaliação do impacto na própria vida.

Ainda em relação aos impactos na vida dos/as cursistas, buscou-se identificar como eles/elas se comportaram diante do que era ensinado, ou seja, aceitavam de forma passiva, questionavam ou transgrediam as normas impostas? Nessa parte da atividade se propunha uma reflexão crítica diante das aprendizagens vivenciadas.

Em relação ao preenchimento da tabela fornecida, vale destacar que alguns/mas cursistas não preencheram todas as fases da vida, outros/as preencheram mais de um evento em uma determinada fase, omitindo outras. Dessa forma, os números de registros das aprendizagens não equivalem ao número de cursistas.



Fonte: Dados Trabalhados pela autora, (2016)

4.1 Aprendizagens de gênero na infância

Cresci com a ideia de que menina tem que brincar com menina e menino com menino. Menina tem que brincar de boneca e menino pode brincar de outras coisas mais livremente. (P058F)

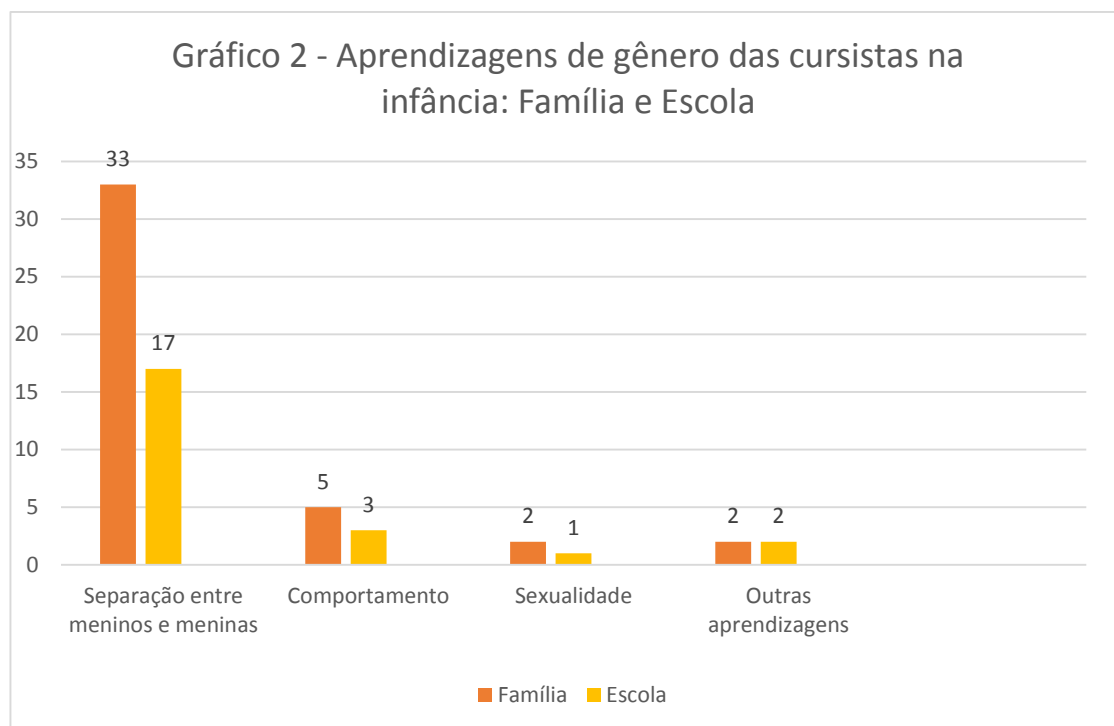
As aprendizagens de gênero se iniciam a partir do momento em que se sabe o sexo do/a bebê. A partir do nascimento e desenvolvimento, as crianças são inseridas em diversas instituições sociais, onde encontram comunidades de prática, nas quais seus membros compartilham uma mesma prática em relação a como deve ser o homem e a mulher dessas comunidades (PAECHTER, 2009). Elas estão inseridas na família, escola, igreja, dentre outras instituições sociais. Paechter (2009) afirma que:

Quando o bebê é nomeado em termos de menino ou menina, ele entra em uma constelação de comunidades locais superpostas de prática de masculinidade e feminidade, na qual aprenderá com os membros mais estabelecidos no grupo (pais/mães e irmãos/irmãs) o que significa ser homem ou mulher em determinada comunidade. Assim, meninos se tornam em sentido amplo aprendizes de masculinidade pela observação dos homens que encontram e pela participação periférica em suas atividades, o que implica ser homem nas comunidades de prática em que vivem. Da mesma forma, as meninas são mulheres aprendizes que participam, juntamente com as mulheres adultas, das atividades relacionadas à esfera feminina naquelas comunidades (PAECHTER, 2009. p. 17)

Através dos relatos dos/as cursistas, foram identificadas várias práticas que resultaram em aprendizagens de gênero na infância. Iniciarei com as aprendizagens femininas e em seguida com as masculinas.

4.1.1 Aprendizagens femininas na infância

A instituição social mais citada pelas cursistas é a família, seguida pela escola. No que se refere às aprendizagens de gênero na infância, as mulheres registraram com mais frequência a separação entre meninos e meninas, conforme o gráfico 2:



Fonte: Dados trabalhados pela autora, (2016)

Por meio de diversas práticas como: separação de cores para cada sexo, brinquedos e brincadeiras distintas, desde a mais tenra idade, elas receberam e internalizaram uma educação marcada pela separação de sexo e gênero. Tanto na família quanto na escola, elas aprendiam como as meninas deviam ser. O evento mais citado foi a proibição de interagir com os meninos:

Era impactante porque na escola todas as pessoas ficavam dizendo que eu não deveria brincar com meninos... (P066F)

Eu sempre brincava com meninas, não podia brincar com meninos. E tinha medo dos meninos, eles eram violentos. (P150F)

A não possibilidade de brincar com meninos, pois havia uma má intenção (envolia a sexualidade) ou seja não poderia brincar com crianças do sexo oposto e sim do mesmo sexo. (P129F)

Eu estava na fila da merenda na escola em que eu estudava o 2º ano do ensino fundamental e a professora brigou comigo porque eu estava na fila dos meninos. Ela não compreendia que eu gostava de ficar perto de um colega meu e queria me convencer a todo custo que meninas devem ficar na fila das

meninas e meninos na fila dos meninos, que essa separação é necessária e deveria se seguir as regras impostas. (P176F)

Pela fala das cursistas P150F e P129F, é possível inferir que os argumentos utilizados pelas pessoas adultas para que essas meninas evitassem ou não desejassem interagir com os meninos eram carregados de situações de medo e perigo. A forma como algumas professoras foram educadas fazia com que a figura masculina fosse apreendida como perigosa, da qual se deveria manter distância. No caso de P201F, os argumentos utilizados foram tão inibidores que chegaram a prejudicar suas relações sociais com os homens:

No momento não compreendia o que esta situação representava e concordava de forma passiva, mas agora compreendo o quanto esta situação dificultou o processo de convivência com o sexo masculino e de estabelecer amizades com o sexo oposto, pois até hoje não tenho amigos homens. (P201F)

A infância é uma fase de muitas curiosidades e descobertas. As crianças começam a perceber as diferenças físicas entre meninos e meninas, o que aparece como perigoso aos olhares adultos, pelo medo do despertar da sexualidade contrariando a ideia de uma inocência infantil que deve ser preservada. Os adultos parecem conceber a sexualidade como restrita à fase genital e ignoram a concepção freudiana ampla de sexualidade, que se refere a uma diversidade de prazeres sensoriais, que se manifestam distintamente em cada fase da vida (SCHINDHELM, 2011). Mas para manter meninas e meninos afastados é necessário um motivo convincente como “eles são violentos, vão lhe machucar, lhe fazer mal”. Dessa forma, as meninas teriam motivos para evitar contato com os meninos.

A segunda situação mais apontada em relação à separação entre meninas e meninos, se refere aos brinquedos com os quais se podia brincar. É frequente na fala das cursistas a ênfase que a família e a escola davam aos tipos de brinquedos e brincadeiras permitidos para meninos e meninas, conforme ilustro com a fala de três professoras:

Nunca questioneei o fato de meninos brincarem de carrinhos e bola e meninas apenas de boneca e de casinha, pois fui educada assim, sabendo que o sexo determinava o que era permitido e o que era proibido... (P171F)

Perguntaram-me se eu queria ganhar uma boneca do meu tamanho e a minha resposta foi um carro azul de corrida que tinha visto em uma loja. (...) Nessa fase foi explicado que o presente de um carro para uma menina não seria possível, pois menina só podia brincar de boneca, então fiquei confusa, pois o que me interessava era apenas o brinquedo para brincar. (P192F)

Não podia brincar de bola com meu irmão. Quando isso acontecia, ou seja, quando ocorria da minha mãe me proibir de brincar com meu irmão, eu sempre chorava, pedia para ela deixar brincar só um pouco, mas ela sempre ressaltava que aquela era brincadeira de menino, e que brincadeira de menina era casinha e boneca. (P122F)

São claras as orientações da família e da escola sobre o que é brincadeira de menina e o que é brincadeira de menino. Elas sempre envolvidas em atividades passivas e voltadas ao ambiente doméstico, e eles com mais liberdade e movimento, estimulados para dominarem o espaço público.

As meninas também recebiam orientação em relação ao comportamento, marcado pela obediência e submissão feminina, à forma de vestir e à postura corporal, como a forma de sentar. E nessas aprendizagens elas perceberam que os meninos tinham mais liberdade:

Quando criança me lembro que meu pai levava meu irmão com ele a lugares que “eu não podia ir” porque era mulher. (P087F)

Nessa fase minha mãe e meu pai sempre me abordavam com as formas de sentar em determinadas localidades principalmente quando estava a vestir saia ou vestido. (P124F)

Por ser gordinha eu não conseguia cruzar as pernas e sentava com as pernas um pouco abertas. Isso era motivo da professora o tempo todo ficar pedindo para eu me comportar, porque aquele jeito não era de menina sentar, ela sempre dizia: parece que essa menina quer ser homem. (P165F)

Tanto na escola como nos demais locais de socialização, não entendia por que meninos sempre podiam brincar e correr sem serem chamados à atenção, e a mim sempre diziam que este não é o comportamento “correto” para uma menina. (P191F)

Mesmo vivendo em uma sociedade onde as mulheres vêm conseguindo espaço na vida pública, a maioria das professoras foram ensinadas, por meio das brincadeiras, para saberem administrar o ambiente privado, ou seja, um brincar passivo.

Ainda é comum o discurso para que as meninas não brinquem com os meninos, pois suas brincadeiras são agitadas, aventureiras e perigosas, dessa forma, inapropriadas para elas. Entretanto, Paechter (2013) afirma que os meninos têm a oportunidade de desenvolverem altos níveis de habilidades motoras, inclusive finas, por terem mais liberdade ao brincar, caracterizando um brincar ativo, e destaca a importância de meninos e meninas terem oportunidade de brincarem livremente, explorando as diversas áreas. Por serem privadas de determinadas brincadeiras, muitas meninas perdem a oportunidade de desenvolverem determinadas habilidades que poderiam ser decisivas na vida adulta, como na escolha profissional. De acordo com Paechter:

Restringindo suas oportunidades de desenvolver consciência espacial e habilidades de construção, as meninas, desde idade muito precoce, começam a se afastar do que poderiam ser futuras profissões importantes e lucrativas. Essa questão importa não só para as meninas, mas para a sociedade como um todo: em um mundo onde engenheiros são sempre necessários, devemos tentar impedir que a metade da população descarte atividades que preparam para desenvolver a capacidade de assumir esses papéis (PAETCHER, 2013, p. 15).

Apenas duas cursistas relataram que na infância tiveram liberdade para brincar com meninos e fazer coisas ditas de menino livremente:

Nunca fui impedida de jogar futebol ou assistir e nem de brincar de luta com meu irmão. (...) Praticar essas atividades na infância e adolescência sem que houvesse nenhum tipo de impedimento fez com que eu me tornasse uma mulher adulta que não se sente inferior aos homens e que jamais deve ser submissa a eles. (P172F)

Certa vez, quando eu ainda era apenas uma criança, escutei duas vizinhas “focando” e falando que eu parecia um moleque e era mal exemplo para suas filhas e seus filhos. Diferente delas, minha mãe criou eu, minha irmã e meu irmão com bastante liberdade na forma de se vestir e na hora de brincar. (P132F)

A fala de P172F mostra a importância de meninas terem a oportunidade de participarem de atividades ditas do universo masculino, caracterizando-se como uma forma de empoderamento, já que a partir dessas experiências ela pôde se sentir tão capaz quanto os homens.

Apesar das imposições sociais, temos exemplos de pessoas que mesmo na infância já demonstravam atitudes de transgressão dos modelos impostos. Oito cursistas relataram que transgrediam as barreiras de separação impostas ao brincarem escondidas com os meninos, longe dos olhos dos/as adultos/as para não serem punidas:

Interessante como os pais tendem a definir o que é brincadeira de menino e de menina. Sempre gostei de brincadeiras mais ativas como bola de gude, pega-pega, esconde-esconde e fui muito recriminada pelos meus pais. No entanto mesmo com pouca idade relutava e não deixava de brincar. (P041F)

...uma das brincadeiras que eu mais gostava, sempre era advertida que não podia brincar, que essas brincadeiras principalmente de jogar bola é coisa de menino e não de menina. Meu pai, se soubesse que eu estava brincando no meio dos meninos de bola, estava prestes a levar um corretivo “verbal e físico”. Nunca me conformei com tamanho preconceito e discriminação em relação às meninas e, nem tampouco aceitava, pois sempre que possível tanto na escola ou na comunidade eu estava lá jogando bola. (P062F)

A repreensão e o castigo físico faziam parte dos corretivos utilizados pelos pais/mães na educação das filhas quando essas queriam se comportar como meninos. Além de definir o que é de menino e o que é de menina, a família e a escola vigiam constantemente, corrigindo os desvios que eventualmente possam ocorrer. Isso acontece porque,

Em geral, a normativa vinculada ao gênero é colocada pelos adultos às crianças por meio de ações previamente definidas e coercitivas; portanto, são o conhecimento e as experiências deles que valem para elas. ... configura-se uma relação de poder entre gerações (VIANNA; GOMES, 2013, p. 10).

A criança que for passiva diante das aprendizagens, não enfrentará o abuso de poder que um/a adulto/a exercerá sobre uma criança que transgrida a normativa. Dentro desse processo, a criança pode ceder, tornando-se também reprodutora das

desigualdades de gênero, ou resistir. No segundo caso, as crianças podem usar estratégias para defender seus interesses, burlando as fronteiras que se demarcam os modelos sociais (VIANNA; GOMES, 2013).

No que se refere a sexualidade, os registros relacionados à homoafetividade demonstram o quanto o tema é silenciado na infância. Na fala das professoras, a homossexualidade é tratada como pecado pela família e inaceitável na convivência social. Ainda assim, ela se manifesta, como se vê na fala de duas cursistas:

Desde a minha infância aprendi que a mulher deveria ser submissa e que ser homossexual era coisa do diabo. Aos 9 anos de idade não me via como menina, os meus melhores amigos era meninos, meu alvo era namorar meninas e aos 9 aninhos dei meu primeiro beijo. (P156F)

Eu tinha 9 anos de idade quando toda escola descobriu que minha amiguinha de sala de aula gostava de menina, pois tinham pego ela no banheiro aos beijinhos com a outra garota. Nossa, nessa época foi um tremendo choque em minha vida e tive vergonha de continuar em sua companhia, pois poderiam pensar algo errado de mim. (P023F)

Em meio a uma sociedade onde a homossexualidade é condenada, na infância essas cursistas sofreram com o conflito de lidar com uma sexualidade proibida. A primeira porque aprendeu que era pecado, coisa do mal, mas ainda assim não conseguia ser a menina e a mulher que a sociedade ainda deseja e impõe. A segunda cursista sofreu com o conflito de ser julgada e tratada como lésbica por causa da sua amiga e passou a evitá-la. Esse fato acontece porque, segundo Louro, (2007, p.29), “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”.

Família e escola lidam com essas manifestações da sexualidade na infância vigiando, reprimindo, punindo, ridicularizando e silenciando o tema, deixando de dar a devida atenção e reflexão a essa dimensão da vida do ser humano. Ao tempo em que ignoram a erotização dos corpos infantis realizada por outros artefatos culturais, como a mídia (FELIPE, 2013), essas instituições vão moldando por meio de outros mecanismos de coerção e argumentação e ensinando o ser homem e o ser mulher e qual deve ser sua orientação sexual.

Sobre outras aprendizagens de gênero, no ambiente escolar, houve dois registros referentes à discriminação e desvalorização por parte dos meninos em relação às meninas, ao pensarem que elas não são capazes de fazer determinadas coisas por serem frágeis ou impedirem que elas adentrem seu espaço, evitando brincar com elas.

Em relação a outros contextos sociais, foram feitos três registros de evento no ambiente religioso e oito no contexto social geral. No contexto religioso as aprendizagens fazem referência às meninas que devem ser boas esposas, mães e donas de casas, à condição de homossexual ou lésbica como pecado e ao fato das meninas não poderem auxiliar o padre nas missas por serem mulheres.

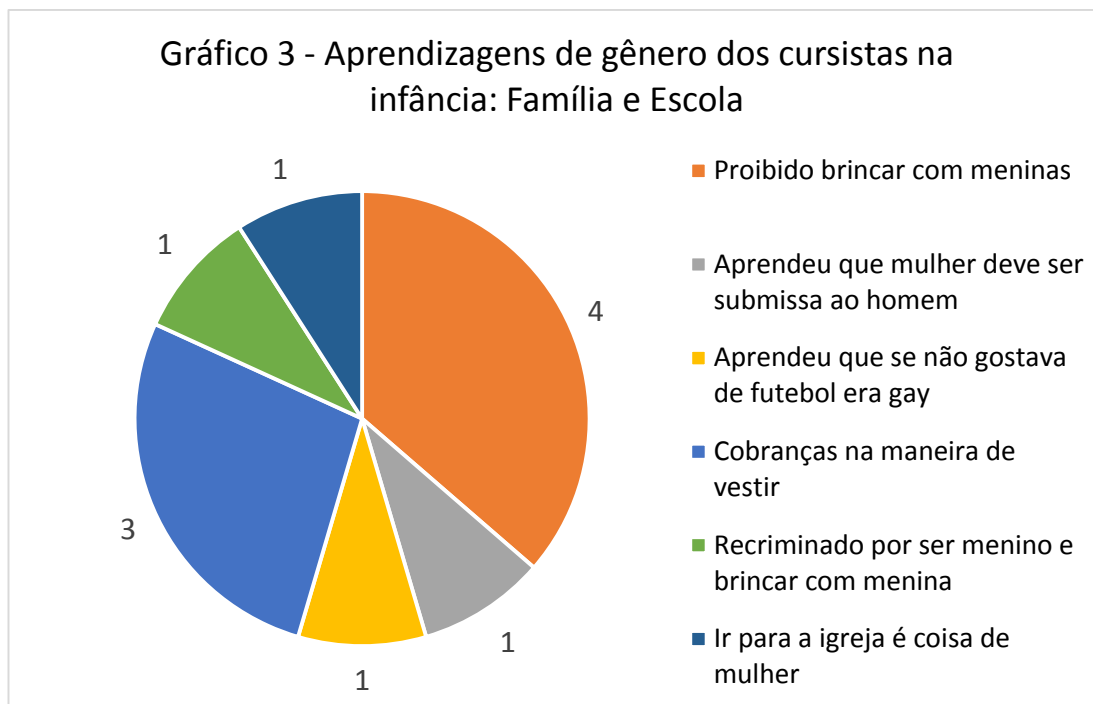
No contexto social, prevalecem algumas aprendizagens presentes no contexto familiar e escolar como a separação entre meninos e meninas, no que refere a cores, brinquedos e brincadeiras, a forma de vestir e se comportar e a imposição da heterossexualidade. De acordo com Louro,

...família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordinam, negam ou recusam outras identidades e práticas (LOURO, 2007, p. 25).

Nos registros das cursistas, podem-se perceber recorrências dos ensinamentos de gênero, que atravessam as várias comunidades de prática nas instituições sociais, em razão de compartilharem as mesmas concepções de masculinidade e feminidade.

4.1.2 Aprendizagens masculinas na Infância

Dos homens que relataram aprendizagens de gênero durante a infância, é possível destacar também a separação entre atividades de meninas e de meninos. Enquanto meninos, eles aprenderam que era proibido brincar com meninas, que deveriam gostar e jogar futebol por ser uma atividade masculina, que a mulher deve ser submissa ao homem, que quem não gostava de futebol era homossexual, que ir para a igreja era coisa de mulher, e algumas cobranças na maneira de se vestir.



Fonte: Dados trabalhados pela autora, (2016)

Quatro professores registraram que, quando crianças, aprenderam que não podiam brincar com meninas. O contexto destacado foi o escolar, exemplificado nas falas a seguir:

Separação entre alunos e alunas. Esse momento proporcionou um sentimento negativo pessoal conduzindo ao pensamento de que meninos não podem brincar com meninas. (P012M).

No contexto escolar as brincadeiras eram separatistas, meninos de um lado e meninas para o outro, porém eu sempre brincava a amarelinha com minha irmã e vizinhos (meninos e meninas) mas na escola essa brincadeira era restrita às meninas. (P090M).

Na infância, os professores, assim como as professoras aprenderam que não deveriam brincar juntos. Ainda hoje existem brincadeiras distintas para cada sexo, pois o brincar se constitui em desenvolvimento de aptidões para a vida adulta. Ribeiro e Oliveira afirmam que:

A brincadeira é uma importante forma de socialização de meninos e meninas. Historicamente existe uma divisão entre 'brincadeiras de meninos' e 'brincadeiras de meninas'. Essa separação tem a ver com os contextos culturais e ocorre na rua, na casa e na escola. O espaço do recreio é um *lócus* privilegiado para discussões sobre a construção de papéis (RIBEIRO e OLIVEIRA, 2010, p. 21)

A todo tempo no ambiente escolar é possível observar a separação em grupos de meninos e meninas, que desempenham com raras exceções atividades diferentes nos momentos de recreação, como aponta Auad (2006).

Todavia, a maior parte das aprendizagens relatadas se deram na família e destacam o papel do pai, verificando-se total ausência de menção às mães. Um ponto importante se refere ao estilo de roupas e adereços permitidos para cada sexo:

Na infância quando vestia roupas apertadas meu pai mandava tirar, dizia que era coisa de mulher, de bicha. Aprendi dessa forma: vestir roupas apertadas, brincar com meninas é coisa de mulher, de bicha, isso ficou na mente até hoje, não consigo vestir roupas justas... (P199M)

Quando um irmão meu furou a orelha, houve aquele rebu em casa, partindo de meu pai, porque orelha furada é pra mulher e não para homem. (P033M)

Nessas aprendizagens, a figura do pai aparece como aquela que mais vigia e cobra a masculinidade dos meninos, como mostra a fala de outros professores:

Meu pai trabalhava na escola que eu estudava, aí no recreio ele via eu brincando com as meninas ia lá e colocava para eu brincar com os meninos. Desde cedo sempre gostava de ir à igreja. Rezar o terço, cantar, participar de procissões e às vezes era questionado por gostar dessas coisas que, para muitos, igreja era coisa de mulher. (P220M)

Ainda criança eu era muito ligado às coisas religiosas, e meu pai ficava dizendo o tempo todo que eu era barata de igreja e que seria carola. Essa ação do meu pai, e não só essa, me marcou muito e contribuiu para que por muito tempo eu fosse um jovem frustrado... (P223M)

Os meninos eram sempre proibidos de brincarem com meninas ou fazerem atividades do universo feminino. O que se percebe na fala desses cursistas é que o cuidado para que eles não interagissem com as meninas expressava a preocupação de que eles se interessassem e tomassem prazer por atividades femininas, o que poderia comprometer sua heterossexualidade.

A mesma preocupação acontece em relação às atividades religiosas que têm um cunho pacífico, sendo culturalmente direcionadas à figura feminina que busca

ser pura, fugindo das características da masculinidade, como violência e promiscuidade. Nesse contexto, os pais viam a heterossexualidade dos seus filhos ameaçada pelas práticas religiosas que, no entender deles, cabiam às mulheres.

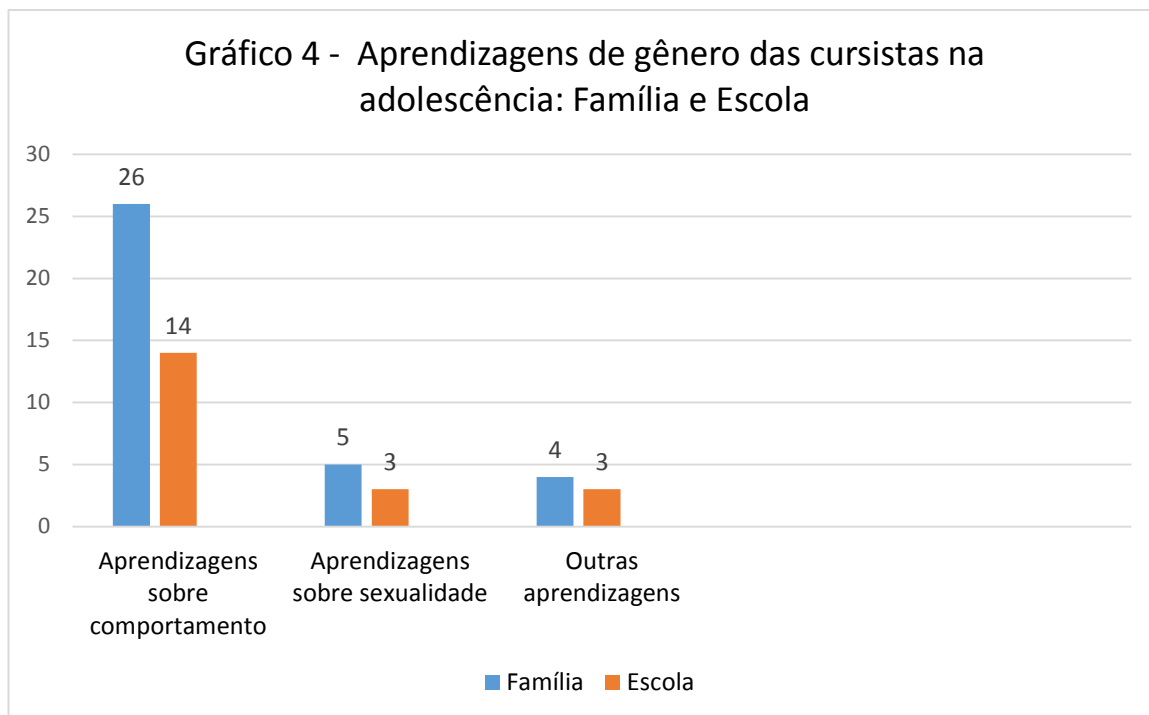
As cobranças heteronormativas exerciam uma forte coerção sobre os homens, e quando um menino não conseguia se encaixar nos comportamentos desejados para seu sexo, ele começava a ser cobrado e sua sexualidade era questionada:

Não brincava de futebol. Teve um grande impacto negativo, pois internalizei que realmente por ser gay não gostava de brincar de futebol e precisei ressignificar isso depois de adulto. (P213M)

Outras aprendizagens que foram registrados por alguns cursistas ocorreram no contexto social de uma forma geral, como o preconceito sofrido por fazer atividade doméstica e a cobrança por brincar com meninas. Por meio dessas vivências eles aprenderam que futebol é uma atividade masculina, que menino não faz atividade doméstica e nem brinca com meninas, então, caso o fizessem é porque eram homossexuais. Dessa forma, os modelos normativos provocam conflitos, quando as crianças não se encaixam no modelo indicado para seu sexo e, no caso dos meninos, a vigilância da sexualidade é objeto de forte investimento heteronormativo da figura paterna.

4.3 Aprendizagens femininas na adolescência

A adolescência é uma fase de muitas mudanças físicas e psicológicas. Ribeiro e Oliveira (2010, p. 135) a definem como “um período de experimentação da sexualidade e de demarcação fundamental de diferenças de gênero”. Com a sua chegada, vão surgindo novas demandas para os/as adolescentes de acordo com o sexo. No gráfico 4, podemos ver que aprendizagens são impostas às adolescentes nessa fase da vida pela família e escola, com destaque para o comportamento em geral.



Fonte: Dados trabalhados pela autora, (2016)

A medida que vão crescendo e chegando à adolescência, as meninas vão aprendendo que precisam ser bem comportadas. Isso envolve o gosto por coisas femininas, a maneira como se vestem, os lugares que frequentam, atividades que devem fazer no âmbito privado ou público, a submissão e obediência à figura masculina e a distância e cuidados que devem ter em relação aos meninos. Louro já afirmara que:

Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam (LOURO, 2007, p. 15)

As falas das cursistas ilustram esses processos:

Não era bem visto meninas gostarem de jogar futebol, mas eu adorava e, como poucas meninas praticavam o esporte em minha escola, acabava jogando com os meninos mas não deixava de praticar. (P041F)

Com hora para chegar em casa, não podia beber, não podia me relacionar com várias pessoas. (P179F)

Na fase da adolescência, bem como na juventude, minha mãe sempre me alertava para os efeitos do namoro (não sentar no colo do paquera/namorado). (P124F)

Havia prescrições para o namoro, como para as atividades físicas permitidas para cada sexo. Qualquer desvio podia macular as meninas, pois eram comportamentos indesejados para elas. Diante dos irmãos, as adolescentes perceberam que existia uma liberdade masculina que não lhes cabia:

Não podia ir a festas com minhas amigas pelo fato de ser mulher, apenas com os meus pais. Eu sempre tinha hora para chegar em casa, já o meu irmão não, poderia chegar a hora que quisesse. (P122F).

Meu irmão sempre podia sair sem dar satisfações para onde ia, já eu e minha irmã sempre tivemos que dizer para onde íamos, com quem, que horas iríamos voltar e as vezes devíamos até pedir autorização. (P172F).

A questão da liberdade em relação a meu irmão. As meninas sempre foram mais “preservadas”, o discurso de preservação sempre presente. (P047M)

As adolescentes não deveriam sair sozinhas pois estar em um lugar público sem familiares ou somente com amigas as tornaria alvo fácil para a difamação. A vigilância sobre elas era exercida não só pelo pai e mãe, mas delegada ao irmão, podendo ser exercida inclusive por namorados:

Eu não podia sair com o namorado, a não ser que meu irmão também fosse junto com a namorada dele (para tomar “conta” de mim). (P183F)

Um namorado da adolescência passou o carnaval em uma cidade com os amigos e eu decidi passar em outra cidade com as minhas amigas. Ao chegar lá, recebi um telefonema do garoto dizendo: “Você aí sozinha nesse carnaval, numa casa só com as amigas, vai me trair!” (P132F)

Estas falas das professoras mostram como vão se estabelecendo as relações desiguais entre homens e mulheres. Os homens são estimulados a demonstrarem virilidade e sua fidelidade não é questionada, afinal, eles por serem homens podem e devem adquirir experiência; enquanto que as meninas são condenadas por má reputação e têm sua fidelidade questionada, pois devem se guardar para o casamento. “Desde cedo os meninos são incentivados a se iniciar sexualmente, para provar sua masculinidade, enquanto as meninas são estimuladas a se conter, a atender às regras sociais que determinam que o recato é o comportamento feminino adequado” (GDE, 2009).

Algumas cursistas apontaram o jugo da dupla moral sexual: as meninas deviam ser virgens e puras enquanto os meninos deveriam ter experiência sexual:

Na escola era comum acontecer o “fica”, mas fui apelidada de “galinha” por ficar com mais de um menino. Na escola eu e as meninas éramos constantemente repreendidas sempre que estávamos paquerando ou “ficando” com os meninos. Aprendi que meninos podiam “ficar” com quantas meninas quisessem e que isso os deixava até mais atrativos, mas se as meninas fizessem o mesmo eram xingadas e estigmatizadas (P019F).

Apesar de já haver mudanças nas relações sociais de sexo atualmente, tendo as mulheres adquirido um pouco mais de liberdade, ainda prevalecem discursos que reproduzem a desigualdade entre homens e mulheres no que refere a vivências sexuais. A escola também se empenha nessa vigilância da sexualidade:

Na adolescência as companhias só poderiam ser meninas, segundo a tradição da família, bem como na escola. Um fato marcante foi os jogos, onde as meninas só brincavam de baleado e os meninos de jogar bola. (P125F)

Na escola não se podia ter amizade com o sexo masculino, pois era tido como único e exclusivo interesse amoroso, ou as meninas que tinham amigos do sexo oposto eram difamadas... (P153F)

Louro afirma que:

...a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem e uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e se possível dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais (LOURO, 2007, p. 26).

Mesmo atualmente existindo uma maior interação entre os/as adolescentes, muitas escolas inibem qualquer manifestação de sexualidade dentro do seu espaço, como beijos, abraços, relações sexuais escondidas ou alunas grávidas. Contudo o não falar sobre o tema tem contribuído para a manutenção de vivências sexuais marcadas pela desigualdade de gênero.

Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) contarem com quase vinte anos de publicação, esses/as cursistas não tiveram a oportunidade de discutirem sobre gênero e sexualidade na escola, que integram os temas transversais. Ao mesmo tempo em que silencia o tema, tornando-se o lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 2007) a escola, juntamente com a família, cuida em manter meninos e meninas afastados uns dos outros, na tentativa de evitar que eles e elas se relacionem afetivamente e sexualmente evitando os possíveis desdobramentos dessas relações.

No contexto social mais amplo, os meninos são educados para serem mais “ativos”, “machões”, “experientes” e espera-se que saibam agir em relação à performance sexual. Já das meninas espera-se um comportamento “passivo, de obediência, sobretudo no momento da relação” (GDE, 2009, p. 35).

Enquanto que, nas falas das cursistas, as meninas não deveriam ficar com vários meninos, eles poderiam e ainda podem ficar com várias meninas. Outro aspecto importante é que elas não aprenderam a vivenciar sua sexualidade com responsabilidade e segurança, ao mesmo tempo em que eles são estimulados a vivenciarem a sexualidade muitas vezes de forma irresponsável, pela falta de oportunidade de diálogo sobre a sexualidade, seu significado e implicações. Com relação ao conhecimento sobre a sexualidade uma professora afirma:

Vejo que seria mais fácil o entendimento do processo sexual se não tivesse passado por tantos tabus, como: menina não fala de sexo, sexo só depois do casamento, se fizer sexo sem casar é desvalorizada. Desta forma, isto me marcou muito, pois não entendia tantas proibições e o porquê dos meninos poderem tudo e as meninas não, mas de acordo com minha educação rígida não podia discutir ou questionar. (P201F)

A ausência de informação, associada a uma cultura de relações desiguais entre homens e mulheres, reforça a concepção que muitos homens têm da mulher como objeto de satisfação sexual. Muitos adolescentes utilizam o poder da masculinidade, ou seja da liberdade que lhes é outorgada, para ficarem com várias meninas apenas visando sua satisfação pessoal e demonstração de virilidade na competição entre machos. Já para as mulheres, a sexualidade ainda é direcionada para a reprodução, daí a recomendação para adiar o máximo possível essa experiência ou que sexo só no casamento.

Outra aprendizagem que se intensifica nessa fase é em relação às atividades domésticas. As adolescentes eram cobradas mais intensamente a assumirem essas atividades como obrigações femininas:

O trabalho doméstico sempre ficou a cargo meu e da minha irmã. Minha mãe ensinava meu irmão a fazê-lo, mas meu pai e depois meu padrasto diziam: “onde tem mulher, homem não trabalha”. (P087F)

Introjetar o papel da mulher como aquela que cuida da casa, como se o homem deixa de ser como realmente é somente por contribuir nos serviços domésticos, foi algo que me marcou muito. (P058F)

Homens fazem menos trabalho doméstico. Na casa dos avós as mulheres ficam antes e depois do almoço na cozinha para preparar e posteriormente limpar tudo. (P144F)

Como continuidade de suas aprendizagens na infância por meio dos brinquedos e brincadeiras, as adolescentes começam a ser cobradas para assumirem esse papel na realidade, o qual é incorporado como uma atividade feminina.

Como foi dito, a adolescência é uma fase quando se tornam evidentes as mudanças nos corpos masculinos e femininos. O corpo assume lugar de destaque pois segundo Goellner, além das características físicas e mentais:

O corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. (GOELLNER, 2016, p. 31)

Dessa forma as vestimentas se tornam artefatos que caracterizam o corpo como um ser masculino ou feminino. Os discursos em relação à apresentação do corpo feminino fazem a vigilância da sexualidade que deve ser recatada:

O uso de roupa não vulgar (blusas longas, calças compridas e sempre folgadas) mostravam que “uma moça de família” sempre deve se precaver para não ter boatos sobre a mesma. (P129F)

Eu era muito cobrada por minhas amigas por gostar de andar de tênis e blusas mais soltas, embora eu me sentisse confortável daquele modo, a minha idade me cobrava usar roupas mais femininas e sandálias de saltos altos. Lembro de uma vez, em que, de tanto pedir minha mãe comprou uma bota para mim, porque era a última moda e todas as minhas amigas tinham. Não que gostasse, mas naquela situação eu precisava me comportar igual a elas para me sentir uma delas e ser aceita no grupo sem que muitas ficassem a fofocar sobre meus gostos. (P176F)

As adolescentes são orientadas a seguir um padrão de pudor para não serem difamadas pelas roupas que usam, já que essas peças possuem significados de acordo com cada cultura e, ao mesmo tempo, são estimuladas a se vestirem de forma feminina, sendo inclusive cobradas pelas próprias amigas, a fim de atenderem a um padrão de beleza e demonstrarem que não são mais crianças. Paechter afirma que:

Nas comunidades de prática da feminidade, tanto as mulheres quanto as meninas constroem uma espécie de tipo ideal (ou diferentes tipos, em comunidades diversas) do que significa ser

mulher (feminidade) e, ao mesmo tempo, desenvolvem a compreensão de quem elas são (sua feminidade individual e grupal) (PAECHTER, 2009, p. 23)

Aquelas que não se identificam com os padrões estabelecidos dentro das comunidades de práticas e, conseqüentemente, não se encaixam neles, sofrem a pressão social:

Durante muito tempo me senti constrangida por ser “diferente”, apesar de ser muito nova, já achava uma babaquice muito grande as adolescentes terem que ser “princesinhas”, delicadas, recatadas e gostarem de brincadeiras e passatempos contrários aos dos meninos. (P191F)

As minhas roupas eram muito práticas e despojadas. A minha mãe sempre interviu nos meus gostos e me orientava a me vestir melhor. Para parecer uma garota, tentava me enfeitar com brincos, roupas e acessórios. Sentia-me invadida em não poder demonstrar o meu jeito. (P192F)

É perceptível que todo empenho, seja da família ou da escola é para que tanto meninas quanto meninos se tornem sujeitos “normais” que atendam a um modelo estabelecido e esse processo inclui gestos, comportamentos, vestimentas, atividades e ocupações que vão moldando, diferenciando e naturalizando o masculino e o feminino através de seus corpos. Louro afirma que:

Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura (LOURO 2007, p. 11)

A adolescente precisa se vestir com pudor, mas parecer feminina, e não com roupas que a deixem com uma aparência culturalmente considerada vulgar ou masculina. A roupa se transforma em um signo que define a mulher que a veste. Entretanto, ela não é suficiente para livrar as mulheres dos assédios feitos pelos homens:

No período da puberdade me desenvolvi fisicamente muito rápido, o que me fez ser assediada verbalmente por diversas vezes, sempre por homens mais velhos. Esses episódios interferem até hoje em meu cotidiano. Evito roupas que possam chamar atenção, curtas, decotadas, mesmo sabendo que o certo seria o homem ser educado e não desrespeitar a mulher. (P217F)

É muito comum as mulheres sofrerem assédio por parte dos homens, e as roupas, em muitas situações, são usadas como justificativa. Isso acontece não por causa da vestimenta, mas sim pela cultura machista onde a mulher é vista como objeto de desejo masculino. Essa cultura do assédio masculino em torno do feminino causa desconforto e insegurança nas mulheres, pois há situações que chegam ao extremo, como o estupro que busca se justificar pelas roupas “provocantes”, em algumas situações.

Assim como na infância, entre as cursistas, existiam aquelas meninas que não concordavam com a norma e quebravam as regras. As posturas de algumas revelam a resistência. Nesse sentido, Goellner afirma que na produção de nossos corpos,

...nem a cultura é um ente abstrato a nos governar nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós operam. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos tanto por que a cultura é um campo político, como o corpo, ele próprio é uma unidade biopolítica (2013, p. 41)

Diante das falas das cursistas sobre suas aprendizagens na adolescência, é possível identificar a passividade, mas também um posicionamento de resistência e questionamento diante das normas sociais, em que o corpo não representa a sociedade na qual está inserido, mas transgride:

Atitudes como vestir determinadas roupas, como calça jeans, frequentar determinados locais, como bares da cidade, ter certas posturas, como gostar de ajudar meu avô nas atividades braçais, sempre foram vistas como formas desastrosas de comportamento para uma moça da cidade do interior. (P044F)

Durante a fase da adolescência e da juventude sempre ouvi falar que quando duas mulheres têm uma amizade que não se desgrudam é porque são “sapatonas”, nunca gostei desse tipo de expressão e sempre me questioneei sobre o fato de que a cumplicidade existente entre duas amigas não precisava ser

necessariamente um envolvimento afetivo [sexual], mas se fosse que mal tinha? (P171F)

A postura de P044F era de transgressão aos modelos de feminilidade impostos. Havia roupas que não podiam ser vestidas, lugares que ela por ser mulher não deveria frequentar e atividades tipicamente masculinas que ela não poderia fazer. Contudo, por meio do seu corpo, ela transgredia e era interpretada como uma forma desastrosa de mulher, ou seja, uma anomalia social, por não atender aos padrões culturais exigidos.

Já P171F faz uma crítica à forma como são tratadas e interpretadas as amizades entre pessoas do mesmo sexo. Sua fala reflete a vigilância social que não aceita a relação homoafetiva e estabelece um modelo de comportamento a ser seguido, como um meio de combater essa prática.

Seis cursistas fizeram referência ao contexto religioso na adolescência. Nele são reforçadas algumas aprendizagens que ocorrem na família e na escola, como o papel social da mulher (casar e constituir família), a homossexualidade como pecado, as funções religiosas destinadas aos meninos e às meninas, e a pressão da própria instituição para que a pessoa corresponda aos valores conservadores.

4.3 Aprendizagens masculinas na adolescência

Os cursistas também relataram situações em que são feitas inscrições corporais de gênero apresentadas por Louro (2007), com destaque para a aula de educação física e a atuação do professor que ainda separava meninos e meninas nas atividades físicas de acordo com as dicotomias de gênero. Nessas situações, os homens que romperam com os padrões estabelecidos, sofreram as consequências de suas escolhas:

Quando fui estudar em uma escola com regime militar as coisas se complicaram pra mim. O professor de educação física me obrigava a jogar futebol e eu sempre na defensiva, tentava me impor, por não gostar de futebol, mas sempre tinha um grupinho que me humilhava, dizendo coisas do tipo: Você é “viado”? Só pode ser.... Fruto do preconceito e formatação social de atividades definidas para determinada sexualidade, o sofrimento foi de forma traumático, uma vez que não me

identificava com algumas atividades ditas como masculinas, eu era classificado pejorativamente como uma figura feminina. (P080M).

Certa vez fui discriminado por um professor de educação física porque resolvi ser goleiro no time de futebol, mesmo não sendo afeito a tal esporte, e lembro como hoje quando ele disse: Vai pintar teus panos de prato, fulano! Foi mais um impacto negativo em minha vida, pois todas as insinuações discriminatórias se voltavam para o meu comportamento e muita gente pensava que eu tinha tendência à homossexualidade. Hoje e principalmente mais consciente de mim, e conhecendo um pouco mais sobre gênero, percebo o quanto o professor agiu errado. Na verdade ele tinha estereótipos bem tipificados em sua mente do que seriam brincadeiras de meninos e de meninas. Então, se pintar era uma atividade feminina, e se eu gostava, talvez ele achasse que eu fosse gay. (P223M)

Nos relatos desses cursistas é possível perceber o sofrimento que eles vivenciaram na adolescência por não se identificarem com os padrões heteronormativos e somáticos. As normas sociais impostas ao indivíduo para que se encaixe em um modelo de sujeito masculino geram frustrações, conflitos internos e externos, que em alguns casos não são superados, pois independentemente da orientação sexual desses cursistas, eles foram vítimas de comportamentos homofóbicos.

Enquanto muitas escolas produzem de forma sutil sujeitos heterossexuais, de acordo com Louro (2007), elas também consentem e ensinam a homofobia que é caracterizada pelo desprezo e rejeição de pessoas homossexuais. Em nossa sociedade ainda é frequente qualquer menino, adolescente ou homem, que não gosta de futebol ou que se interessa por atividades religiosas, ter sua sexualidade questionada:

No período da minha adolescência resolvi participar de um grupo de adolescentes da igreja católica, embora soubesse dos rumores de que quem participava desses grupos eram meninos afeminados. No início fiquei muito recluso por esses comentários, mas fui vendo que não era bem assim generalizado como diziam. (P090M)

A discriminação e o preconceito baseados em estereótipos prejudicam muitos jovens que se sentem fora de lugar por não se identificarem com os modelos masculinos impostos. Dessa forma, ficam prejudicadas as relações pessoais e interpessoais por causa do preconceito e discriminação para com os/as diferentes.

Uma outra aprendizagem relatada por alguns cursistas se refere às amizades permitidas e proibidas. A família interfere nas escolhas das amizades dos/as adolescentes, como forma de protegê-los de desvios de comportamento.

Na adolescência tinha amigos homossexuais, meu pai e minha mãe diziam que não era para me juntar com eles, porque eram safados, podia fazer mal para mim... deixei de ter amizade com pessoas que gostava só porque eram homossexuais, o meu ciclo de amizade resumia-se a poucas pessoas e só quem meu pai e mãe permitiam. Isso criou certo medo de fazer amizade com homossexuais. (P199M)

Nessa etapa comecei a observar o preconceito que alguns parentes meus tinham em relação às pessoas de gênero diferente e não queriam nem que me comunicasse com ambos [gays e lésbicas] para que não viesse a agir como eles e desde aí, então, algo me inquietava. Por que eles não querem isso? será porque eles têm uma doença? Apenas falavam assim; não quero que você seja amigo daquele invertido. E eu indagava por que? E eles me respondiam o seguinte: apenas por eles não prestarem e não serem boa companhia para você. (P221M)

Sem compreenderem que a orientação sexual é uma condição e não uma escolha, muitos familiares orientam seus/suas adolescentes a não terem amizades com homossexuais e lésbicas, pelo medo de que estes/as influenciem a “escolha” sexual do/a adolescente.

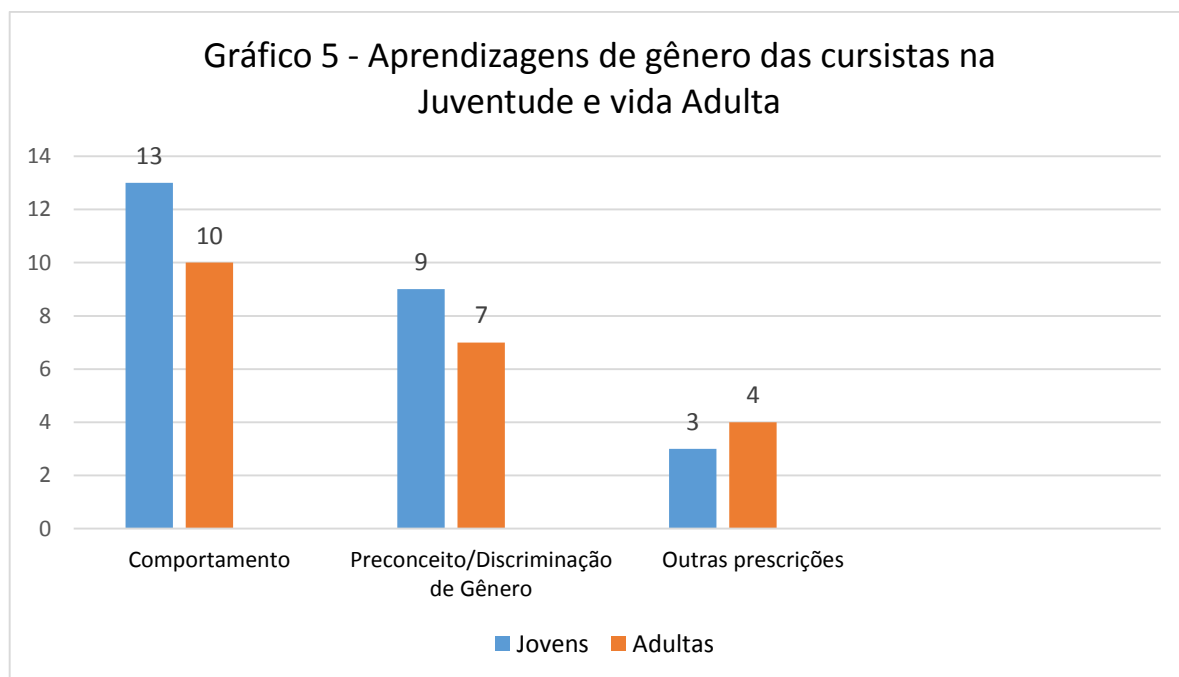
Além de não poderem manter amizades com pessoas com orientação sexual diferente do padrão heteronormativo, no ambiente escolar, a interação entre meninos e meninas na adolescência continua sendo objeto de vigilância constante, conforme foi visto na seção anterior.

4.4 Aprendizagens femininas na juventude e vida adulta

Na juventude e vida adulta, as prescrições de gênero para as mulheres continuam com nuances de submissão e reprodução das desigualdades. Louro afirma que:

As diferenças de gênero e de sexualidade que são atribuídas às mulheres ou aos sujeitos homossexuais, sem dúvida, expressam-se materialmente em seus corpos e na concretude de suas vidas, ao mesmo tempo em que são significadas e marcadas discursivamente (LOURO, 2013, p.49)

Por meio de vários discursos, essas cursistas incorporaram os papéis sociais a elas impostos. De acordo com o gráfico podemos visualizar as principais aprendizagens vivenciadas pelas professoras:



Fonte: Dados trabalhados pela autora, (2016)

As aprendizagens mais evidentes na vida dessas mulheres se referem ao comportamento que se esperava delas. A preparação para o casamento e a constituição de família exige uma mulher jovem que tenha se mantido virgem para o esposo, que saiba tomar conta da casa e das crianças, que seja dócil e obediente ao marido:

Durante todas as fases da minha vida, fui criada para ser mulher de um homem, ter uma família, filhos e viver em torno e unicamente para isso. Ao chegar à juventude, a pressão foi grande em virtude de todas as minhas colegas estarem neste caminho e eu não (P050F).

Minha sogra disse para mim que quando eu e meu noivo nos casássemos eu só poderia sair na companhia dele (P132F).

A fala de P050F retrata a perspectiva que é depositada nas mulheres assim que elas adentram a juventude. Ela deveria desejar o casamento hetero, a maternidade e se dedicar a isso. A submissão ao marido ainda é outro discurso que impera nas vivências de muitas mulheres e que é ensinada pelas mais velhas, a exemplo da fala de P132F.

Quando as mulheres entram na fase adulta e ainda não estão casadas, as cobranças aumentam ainda mais, principalmente quando elas se dedicam ao estudo e ao trabalho:

Tenho ouvido constantemente perguntas como: “Casa quando?” “E os filhos?” “Por que você ainda não é casada?”, ou observações do tipo “Você está ficando velha, tem que casar e ter filhos logo! Há uma constante cobrança social e familiar a esse respeito, como uma espécie de obrigação social (...) Não basta a mulher ser formada, ter um emprego, ser independente e bem sucedida, se ela não constituir família, casar e tiver filhos, falta algo que a enquadre socialmente. (P019F).

Ao ser aprovada em um curso de graduação no turno noturno imediatamente fui repreendida por estudar, pois o que cabia a uma moça seria cuidar da família e de seu casamento. (P129F)

Mesmo que sejam bem sucedidas nos estudos e/ou trabalho, o casamento ainda é tratado como o passaporte para a realização pessoal feminina. E apesar das mulheres hoje estarem casando e tendo filhos com mais idade, quando comparadas a gerações anteriores, este evento ainda é o que válida seu lugar na sociedade, ou seja onde a mulher é reconhecida por cumprir seu papel social de ser esposa e mãe. Não se questiona se esse é o desejo de toda mulher, mas através dos mecanismos de normatização eles são reproduzidos e validados.

Essas concepções de que a mulher está predestinada ao casamento e à procriação, ou seja à vida privada, é tão forte que, em meio à convivência social, muitas mulheres enfrentam diversas formas de discriminação por serem consideradas menos capazes em determinadas atividades ou em razão de sua orientação sexual:

Minha família era bem mais machista do que agora e lembro que eu queria aprender a dirigir, mas ninguém me ensinava e nem deixava, mesmo aqui tendo um carro. E meu irmão sempre foi incentivado e até pagaram a CNH dele, desde muito novo todo mundo achava lindo ele dirigir, mas ninguém dizia nada em relação a mim. (P103F)

Apesar das cobranças heteronormativas que a sociedade impõe a uma jovem, aos poucos fui conquistando os meus espaços e minha liberdade em todos os lugares que ocupava e atuava. Deixei de me sentir pressionada e constrangida quando assumi a minha homossexualidade, passei a ser mais plena e feliz como pessoa. (P191F).

No que se refere à sexualidade, foi possível identificar o desrespeito à mulher que é tratada como objeto sexual, cobranças sociais como se manter virgem até o casamento, imposições e abusos do parceiro na relação sexual, tanto contra mulheres solteiras como casadas:

Ainda no tempo da graduação no movimento estudantil, algumas vezes ouvi conversas entre os meninos sobre a chegada de novas militantes: “Chegou carne nova” e eles passavam muitas vezes a competir para ver quem “ganhava” a menina. (P183F)

Nessa fase me deparei com um parceiro sério e que hoje é meu marido, que mesmo no início das relações só aceitava ter algum tipo de relação sexual sem camisinha. Era uma situação bastante complicada, pois além de ser meu primeiro parceiro, eu tinha medo das doenças, bem como medo de o relacionamento não dar certo, e sempre preservei o meu desejo de me entregar apenas para a pessoa que eu realmente fosse casar. (P124F)

Desmaiei e durante o desmaio meu marido abusou sexualmente de mim. Foi horrível. Todos acontecimentos influenciaram negativamente na minha vida pessoal, sexual e enquanto mulher. (P150F)

Na fala de P124F podemos identificar um fato ainda bastante corriqueiro na vida das jovens. Muitos parceiros relutam em usar preservativos e pressionam suas parceiras a manter relações sem os cuidados necessários. Muitos homens assumem essa postura sem a preocupação com doenças sexualmente transmissíveis ou uma gravidez indesejada. Caso haja problemas decorrentes da relação, eles culpabilizam as mulheres por não terem se cuidado.

Na fala de P150F, encontramos outro evento recorrente na vida de muitas mulheres, que muitas vezes são abusadas pelo próprio parceiro, mas que não conseguem tomar medidas para sua proteção. Segundo Berger e Giffin (2005):

Uma ordem social de tradição patriarcal por muito tempo “consentiu” num certo padrão de violência contra mulheres, designando ao homem o papel “ativo” na relação social e sexual entre os sexos, ao mesmo tempo em que restringiu a sexualidade feminina à passividade e à reprodução (BERGER; GIFFIN, 2005, p. 418).

Essa ordem social de tradição patriarcal ainda existe em nossa cultura, pois muitos homens demonstram comportamentos violentos contra as mulheres, principalmente o estupro que ocorre tanto por parte de um desconhecido como por um familiar.

A desigualdade de gênero no ambiente do trabalho foi identificada na fala de dez cursistas. Elas sofreram ou sofrem preconceito e discriminação ao terem seu trabalho menos valorizado que o trabalho masculino, receberem salário menor na mesma função que os homens, serem desacreditadas para os cargos de chefia, além de sofrerem assédio e preconceito em razão de serem mulheres ou por causa da orientação sexual:

No trabalho, senti preconceito por ser do sexo feminino, tinha colega do sexo masculino que fazia a mesma função e trabalhava 6 horas corrido (o que eu não podia) e recebia mais. Segundo a diretoria ele fazia o trabalho com os alunos, de supervisionar, o que seria além do meu. (P153F)

Nos lugares que trabalhei sempre lutei para ser valorizada e respeitada, me sentia constrangida em escutar comentários de caráter machista e o meu comportamento sempre era de defesa e demonstrar que todos (as) têm o mesmo direito de ter uma profissão independente de ser feminino ou masculino. (192F)

Ao ingressar no Sindicato e no Partido e disputar internamente cargos de direção sempre havia um apelo para assumir a secretaria ou a formação, sob a mesma argumentação: “letra bonita, organização, jeito para lidar com as pessoas, além do mais a presunção de que “não poderia viajar muito por causa dos filhos...” (P183F)

... no trabalho apesar de competente sempre fui relegada a segundo plano, as promoções, para chegarem até mim, era quando não se tinha mesmo mais desculpas e nem como negar o mérito. (P191F)

Desenvolvi um estágio numa empresa aos 20 anos de idade e para receber meu diploma precisava de uma declaração para confirmar que havia participado do estágio. Ao solicitar ao gerente, ele disse que só me daria essa declaração se eu fosse para um motel com ele. (P216F)

A divisão sexual do trabalho é caracterizada por relações desiguais e de subordinação entre homens e mulheres. As profissões também são separadas por sexo. Além disso, muitas mulheres além de trabalharem fora de casa, executando o trabalho produtivo, precisam também dar conta do trabalho reprodutivo, ou seja doméstico:

As tarefas domésticas diárias implicitamente são sempre da mulher, embora na minha casa homem e mulher trabalhem e exista uma certa colaboração, algumas atividades são sempre de incumbência feminina. (P217F)

Além de encontrarem situações de desigualdade de gênero no trabalho, as mulheres ainda continuam tendo uma dupla jornada que se divide pelo trabalho produtivo e pelo trabalho reprodutivo. De acordo com Ávila e Ferreira (2014),

Se a participação das mulheres no mercado de trabalho se ampliou consideravelmente nas últimas décadas, este movimento não foi acompanhado pela ruptura das rígidas fronteiras da divisão do trabalho na esfera familiar. As mulheres ampliam sua participação no trabalho remunerado carregando consigo as tarefas domésticas e de cuidado, enfrentando no cotidiano uma tensão permanente (ÁVILA e FERREIRA, 2014, p. 23).

De acordo com a pesquisa realizada pela SOS Corpo em 2012, 98% das mulheres que participaram da pesquisa, além de trabalhar fora, trabalham nos

serviços domésticos. Entre aquelas que contavam com alguma ajuda, esse apoio também era feito por outras mulheres como mães, filhas, vizinhas. As mulheres que viviam em uma união estável com um companheiro desempenhavam em média mais de 90% dos serviços domésticos (ÁVILA; FERREIRA, 2014).

Seis cursistas citaram o contexto religioso, o qual por meio de suas práticas exerce influência e gera conflitos no que se refere a valores e ideologias. Nesse contexto é destacado o fato de que para ser feliz, a mulher precisa casar e formar uma família. Algumas cursistas destacaram como, nesse contexto, a sexualidade é tema de discussão e conflitos. Elas buscam o equilíbrio, tentando dialogar com os estudos de gênero e os valores religiosos, acatando algumas mudanças nas suas concepções e resistindo a outras.

4.5 Aprendizagens masculinas na juventude e vida adulta

Nas aprendizagens masculinas houve poucos relatos na fase adulta, mas em suas vivências nessa fase, eles percebem bem como as questões de gênero estão presentes em seu cotidiano. Cobranças por não ter namorada, questionamentos e preconceitos por realizarem atividades ditas femininas na vida privada e na vida pública foram alguns eventos registrados por cursistas.

...muitos amigos meus namoravam e eu não namorava. Aí existiam os questionamentos, esse menino é estranho. (P220M)

Certo dia fomos a um passeio com algumas amigas e alguns amigos, na ocasião fui varrer a casa pra ajudar e uma das filhas do casal que estava conosco falou: ele é bicha, tá varrendo a casa... (P199M)

Bourdieu (2007, p. 64) afirma que “o privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contenção permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade”. As marcas da masculinidade precisam estar impressas nos sujeitos do sexo masculino, pois do contrário têm início as pressões para que

eles as busquem e as expressem. Caso não queiram ou não consigam, serão marcados como os diferentes ou anormais.

Eles também aprenderam sobre a submissão da mulher em relação ao homem que, em algumas situações, parte das próprias mulheres, e perceberam que no trabalho há mais oportunidades para os homens, além de desigualdades de gênero refletidas nos preconceitos e comportamentos machistas presentes em diversos contextos sociais.

No espaço de trabalho da escola havia três professores (incluindo a mim) e cinco professoras. Nos momentos de reuniões entre nós mesmos, elas só questionavam ou davam alguma opinião depois que os homens tomassem a partida, ou seja, mesmo sem forçar, a reunião só iniciava quando algum de nós (homens) dizíamos: Vamos começar!! Caso contrário o silêncio e a dispersão seria a tarde inteira. Comecei a enxergar, com mais evidência, o quanto o machismo também atinge as mulheres em sua rotina de forma que nem mesmo elas percebiam. Em certos aspectos as mulheres são tão machistas quanto os homens e não dão conta desse fato justamente pela construção cultural que nos é atribuída. (P090M)

O silêncio das mulheres é reflexo de uma educação que elas internalizaram, marcada pela submissão feminina. Mesmo no mercado de trabalho muitas delas assumem uma postura passiva, permitindo que os homens assumam o controle. Bourdieu diz que:

Se as mulheres, submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio, os homens também estão prisioneiros e, sem se aperceberem, vítimas da representação dominante (BOURDIEU, 2007, p. 63).

Através das relações sociais, as mulheres aprenderam a ser passivas e a deixarem os homens, que também foram estimulados a isso, assumirem o controle e tomar as decisões.

Homens e mulheres são subestimados na sua capacidade de desenvolverem atividades ditas do sexo oposto, pois suas aprendizagens de gênero deveriam conduzi-los/as para certas escolhas profissionais.

Quem aprende a cuidar de crianças são as meninas que, brincando com suas bonecas, praticam o exercício do cuidar. Os meninos não desenvolvem essas

habilidades pela falta de oportunidades e por serem estimulados a outras atividades, como foi visto nas aprendizagens de gênero na infância. Como os homens poderão cuidar de crianças pequenas se não aprenderam?

Fui trabalhar como professor do ensino infantil e os pais e mães não aceitaram, argumentaram que homem não sabe lidar com crianças pequenas, isso é trabalho de mulher, frustrante... mas persisti. No entanto, até hoje, existe esse preconceito. (P199M)

Apesar do público que frequentava a Escola Normal ser a maioria composta de mulheres e uma minoria ser de homens, tinha a ideia que o ofício de ensinar para crianças pequenas era papel feminino. (P088F).

Já as mulheres são acusadas de não possuírem boa capacidade de raciocínio lógico, sendo esta uma capacidade masculina:

Durante a universidade tive alguns probleminhas em relação à quantidade de mulheres que cursavam o mesmo curso, pois me formei em Matemática e a turma era composta de homens e só tinha 3 mulheres nesse pequeno grupo de 30 alunos, e isso me incomodava. No início tinha muitas piadas e comentários desagradáveis, mas foi diminuindo com o passar dos períodos, pois a turma foi diminuindo e as mulheres continuaram e isso mostrou também o nosso esforço e determinação. (P164F)

Ao desafiarem os limites das diferenças de gênero, homens e mulheres enfrentam resistências sociais ao tentar adentrar no território “alheio”. Essas resistências se refletem na falta de oportunidade para que eles/elas mostrem suas capacidades, nos discursos sexistas e nos argumentos explícitos de falta de habilidade por ser homem ou ser mulher para o desempenho de determinadas atividades sexuadas.

Considerando todas essas aprendizagens de gênero, a partir da formação desses cursistas na especialização Gênero e Diversidade na Escola - GDE, apresento no próximo capítulo uma análise sobre as possíveis ressignificações dessas aprendizagens, que eles/elas realizaram no âmbito pessoal e profissional.

CAPÍTULO 5 RESSIGNIFICAÇÕES DAS APRENDIZAGENS DE GÊNERO

Antes do GDE, tinha vergonha de ser mulher, queria ser homem. Hoje tenho orgulho de ser quem sou e apesar de tantas desigualdades e formas de violência contra a mulher, o curso me mostrou aquilo que ninguém nunca me disse: você é capaz, é forte, você pode conquistar, você é do gênero mulher, daí qual é o problema? (P150F)

A atividade da sétima semana propunha que os/as cursistas relatassem o que mudou ou estaria mudando nas suas aprendizagens de gênero a partir da participação no curso. O objetivo era provocar uma reflexão e uma auto avaliação dos/as cursistas sobre si mesmos/as e sobre suas práticas pessoais e profissionais. É a partir desses relatos, que me proponho neste capítulo analisar as mudanças e permanências nas aprendizagens de gênero dos/as cursistas.

Início esta seção com a fala dessa cursista porque, ao ler esse texto, me questioneei: Até que ponto as aprendizagens de gênero nos marcam (nós mulheres) durante a nossa existência ao ponto de desejarmos ser o outro sexo? A fala dessa professora reflete o silenciamento, a submissão, a discriminação, o abuso e a sua negação enquanto sujeito de direito. Foi ela que registrou sobre o estupro conjugal (ver página 65). A história das mulheres tem dessas marcas, levando muitas a não suportar a sua condição social e a fala de P150F demonstra isso.

Ela foi vítima de uma aprendizagem de submissão e abuso no âmbito familiar, onde a mulher não tinha voz e qualquer coisa que acontecesse era por culpa dela mesma. Participar dessa formação contribuiu para que ela encontrasse o seu valor enquanto mulher, para que ela compreendesse que as experiências negativas vivenciadas não precisavam, nem deveriam ter sido da forma como foram, e que ela poderia ressignificar a sua história. Permitiu que ela se empoderasse.

Diante do que essa professora expôs, eu fico a vislumbrar o impacto que um curso como o GDE tem nas vidas de muitas mulheres e homens. O curso não promove apenas a aquisição de conhecimentos ou mudanças nas concepções e nas práticas pedagógicas, mas a mudança de si como ser humano e o empoderamento das mulheres. Foi o que eu encontrei nos relatos de alguns/mas cursistas: mudanças para além da prática pedagógica, para a vida.

A proposta de um curso como o GDE é contribuir para a igualdade de direitos e valorização das diferenças entre as pessoas, sem distinção de sexo, raça, orientação sexual, cultura, religião ou condição social. Essa proposta deve contribuir para a eliminação de todas as formas de exclusão e promover a inclusão social de todas as pessoas, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva. Nesse sentido Candau et al (2013, p. 36) ressaltam que “é necessário o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam”.

Para que haja mudanças nas escolas é imprescindível que os/as professores/as se identifiquem dentro desse processo de formação, para assim assumir o papel de agente sociocultural e político que, segundo Candau et al,

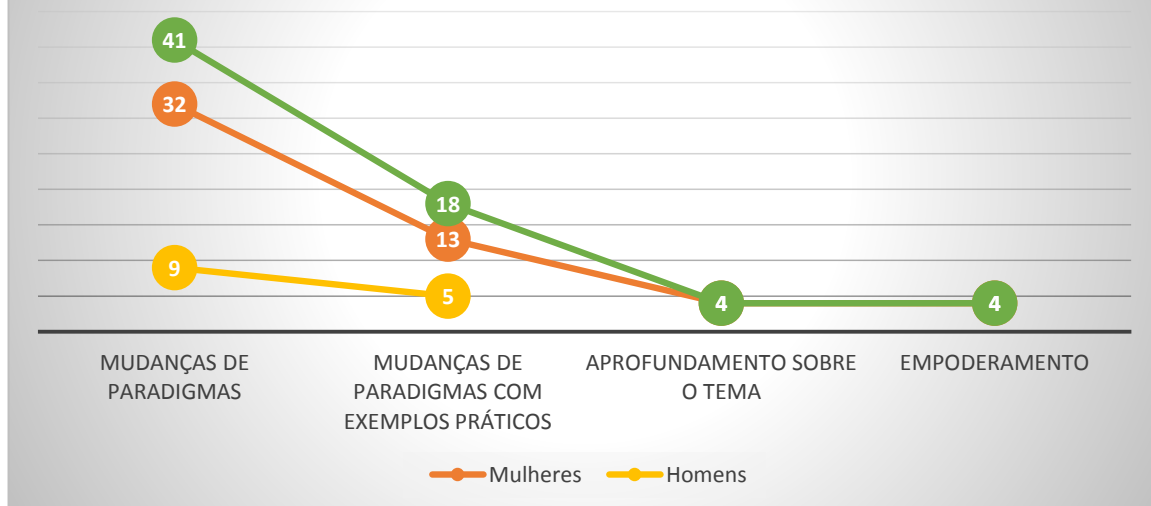
...tem uma missão pedagógica dupla: por um lado, deverá analisar a maneira como a produção cultural se organiza no âmbito das relações assimétricas de poder na escola (por exemplo, textos didáticos, currículos, programas, políticas e práticas educacionais etc.); por outro, é necessário que desenvolva estratégias que contribuam para a formação da cidadania e que estimulem a participação nos movimentos sociais voltados para a transformação da realidade em espaços de construção democrática com justiça social (CANDAU et al, 2013, p. 51).

A partir de uma formação que os/as faça conhecer o processo histórico e cultural que permitiu a exclusão de determinadas pessoas, grupos sociais e culturas, priorizando outras, é que os/as professores/as serão capazes de identificar práticas de exclusão e se posicionarem criticamente diante das mesmas.

5.1 O que mudou?

O gráfico a seguir, mostra como os/as cursistas ressignificaram suas aprendizagens de gênero:

Gráfico 6 - Resignificação das aprendizagens de gênero dos/as cursistas



Fonte: Dados trabalhados pela autora, (2016).

Das mudanças ocorridas a partir do curso GDE, 41 cursistas, sendo 32 mulheres e 9 homens, afirmaram que os conhecimentos adquiridos na disciplina Gênero, provocaram mudanças na forma de pensar o conceito de gênero, as relações sociais entre homens e mulheres e a questão da sexualidade, contribuindo para uma constante reflexão sobre suas práticas pedagógicas:

Lembro-me que brincava com meus amigos, dizendo que abriria uma escola para homossexuais aprenderem a se comportar em público. A única finalidade dessa escola era fazer os homens não se comportarem como mulheres e/ou as mulheres não se comportarem como os homens. Hoje consigo compreender que esses grupos foram todos muito oprimidos e que meu papel é formar pessoas que entendam que nós todos devemos ter as mesmas oportunidades, independente de escolhas, condições, características. Entendo que é minha responsabilidade fazer meus alunos, seus pais e amigos, meus colegas de trabalho quebrarem parte do que está errado em seu aprendizado, e acima de tudo respeitar todas as diferenças. (P080M)

A partir do estudo das relações de gênero, passei a observar, a criticar, a melhorar minha prática, minha forma de me expressar e agir em situações que requerem minha posição pessoal e profissional. (P087F)

As aprendizagens obtidas neste curso me proporcionaram um forte embasamento teórico, assim como muita prática, visto que não tinha muito conhecimento, e desta maneira saber lidar com situações que até então as considerava de certa forma como normais e hoje as vejo com outros olhos, podendo ajudar alunos e alunas a saberem se aceitar como são, visto que essa tem sido uma forte dificuldade nas nossas escola, pois a atitude de muitos professores e professoras acaba por se tornar preconceituosa, e mesmo que involuntárias acabam por fortalecer os preconceitos e discriminações. (P102F)

Alguns/mas cursistas relataram por meio de exemplos mudanças práticas na sua atuação pedagógica, demonstrando uma postura ativa na construção da igualdade de gênero entre meninos e meninas através de brinquedos e brincadeiras, com o uso da linguagem, na promoção da discussão da temática com outros/as profissionais no ambiente de trabalho, por meio palestras sobre o tema ou a inserção deste em planejamentos:

Hoje, após o GDE, consigo perceber vários conflitos de gênero, diversidade e sexualidade na escola, mas ao contrário de tempos atrás, busco intervir sobre estas questões. Esta temática está fazendo parte das pautas dos planejamentos pedagógicos das escolas que supervisiono. Juntamente com a supervisão leciono uma disciplina específica em escolas públicas e particulares, e em minhas salas de aula mantenho a mesma postura de 'combatente' do preconceito. (P022F)

Através dos estudos de gênero eu cresci como ser humano, mudaram meus conceitos e modos de ver e conviver com as diferenças, tenho usado meus conhecimentos para fazer a diferença. Tenho trabalhado alguns conceitos de inclusão sem distinção de gênero, buscando sempre a equidade e a igualdade sem discriminação e sem preconceito, tentando fazer com que as pessoas também se conscientizem que precisamos ensinar aos noss@s filh@s, alun@s e educadores em geral que as diferenças existem para ser respeitadas, que somos todos iguais, somos todos seres humanos. (P062F)

Como professor, sei que venho sendo visto pela maioria como um cara legal, aberto, que sempre busca valorizar e respeitar aquele (a) aluno (a) que pinta o cabelo, que curte determinado tipo de música, que gosta ou não de esportes, que segue ou não uma religião, que gosta de mim ou não. Dedico todo esse resultado que venho tendo em minha relação com a sala de aula, com a contribuição que o GDE vem concedendo, me

transformando cada vez mais em um homem sem preconceito sobre gênero, etnia e outros fatores. (P086M)

Trabalho com crianças da educação infantil e busco promover ações pedagógicas onde meninos e meninas possam conviver de modo mais próximo e não serem colocados em lados opostos. Tais situações se constituem em oportunidades de desconstruir certos estereótipos de gênero. Um deles é a divisão das brincadeiras e brinquedos só de meninos e só de meninas. Ambos compartilham das mesmas brincadeiras e brinquedos dentro do mesmo espaço. (P088F)

Quatro cursistas destacam a importância e terem aprofundado seus conhecimentos sobre gênero no curso, a exemplo de:

Participar do GDE foi mais uma dessas grandes oportunidades que pude ter nesse curto e acredito que prospero caminho acadêmico. Conheci pessoas que pensam de forma semelhante, enxergando as relações de gênero como fundamentais para a formação dos discentes. Compartilhei ideias e pensamentos embasados teoricamente, a fim de contribuir com essa longa e árdua jornada que cabe a nós profissionais, de nos posicionarmos frente a demandas vigentes da sociedade. (P044F)

Depois de todos os temas explorados no curso durante esse período, fica mais claro identificar e buscar formas de interferir em situações que são bastante sexistas. Muitas informações sobre o tema foram recebidas através da prática política em movimento de mulheres e junto a colegas do movimento LGBT e reforçadas com os materiais do curso, levando para o lado docente e explorando como resolver os conflitos no ambiente escolar. (P053F)

Outras quatro cursistas em suas falas transpareceram muito mais do que aprendizagens e mudanças nas concepções e práticas pedagógicas. Demonstraram o empoderamento pessoal que elas adquiriram através da participação no curso:

A disciplina sobre Gênero me deu base, confiança e coragem para que eu pudesse de fato me fazer notória como alguém lésbica, casada, responsável e profissional, com o objetivo de ensinar e educar através do respeito mútuo, relação professora/aluno/a. Tive a ousadia de colocar nas minhas redes sociais como whatsapp e instagram, entre outras, fotos minhas e de minha esposa no perfil onde está a maioria dos professores da escola da qual faço parte. Não mais me

“escondendo”, nunca fui de expor minha vida pessoal, porém nesse contexto de quebra de paradigma, percebi a necessidade para que pudesse dar início talvez a alguma transformação dentro do meu ambiente de trabalho. E tudo isso só foi possível porque a cada momento em que ia aprendendo sobre gênero, mais me dava vontade de poder fazer parte dessa transformação. (P156F)

Este curso mudou completamente a minha vida, pois sou casada com um homem machista, que acha que pode tudo e mulher de “casa” tem de aceitar as normas masculinas, e pronto. Hoje penso diferente, conheci meus direitos, vejo o mundo diferente sem muito preconceito, o qual me fez cativa de uma vida sem direitos. Com minha mudança de pensamento vou poder ensinar as pessoas a mudarem o modo de pensar e viver. (P065F)

A negação das diferenças em nossa sociedade faz com que muitas pessoas não assumam suas identidades. Ao contrário disso, elas se escondem como uma forma de se proteger da exclusão que está presente em vários contextos sociais, onde o/a diferente é tratado/a como anormal, inferior, irregular e inaceitável. Contudo, a professora afirma que a disciplina Gênero lhe deu base, confiança e coragem para que ela assumisse sua identidade homossexual. A disciplina contribuiu para que ela desenvolvesse uma auto estima positiva que, de acordo com Freire, é:

Assumir-se como pessoa com individualidade, como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se muitas vezes como objeto. Assumir-se não significa excluir os outros. É o reconhecimento da alteridade do não eu, do outro, que nos permite assumir com radicalidade nosso próprio eu (FREIRE, 2007, p. 41).

Quantos/as docentes escondem sua orientação sexual, por temerem ser motivo de chacotas e exclusão dentro do ambiente de trabalho? O que falta a esses/as profissionais para que eles/elas se assumam e se promovam enquanto agentes políticos? A partir dos conhecimentos e mudanças de concepções e valores, a professora P156F sentiu-se confiante para se assumir diante de outras pessoas e, tornando-se visível, ser ela mesma exemplo e agente promotora da diferença.

A professora P065F afirma: “o curso mudou completamente minha vida”; e mais à frente acrescenta: “...conheci meus direitos”. Esta fala ilustra o peso que a violência simbólica teve na vida dela. Bourdieu afirma que:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensa-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural... (BOURDIEU, 2007, p. 47)

As falas dessa professora e da que inicia este capítulo (P150F) demonstram que elas não conheciam seus direitos porque desde crianças foram educadas para não exercê-los e cresceram acreditando que a vida era dessa forma. Os esposos dessas professoras também aprenderam que as esposas deveriam ser submissas e assim, tanto eles quanto elas, internalizaram essas aprendizagens de gênero como algo natural.

Somente a partir do momento em que essas professoras tiveram a oportunidade de refletir sobre sua condição social e de gênero, é que elas puderam perceber o quanto seus direitos não só de mulher, mas de ser humano, estavam sendo negados. O estudo da temática possibilitou a elas sentirem-se capazes de exercer seus direitos e multiplicá-los.

A fala de P132F expressa o conflito que muitas mulheres enfrentam quando não se identificam dentro dos padrões de comportamento e beleza socialmente impostos:

Tenho passado a respeitar mais as diferenças, tenho me aceitado mais, a mulher que eu sou, meu corpo, meus pensamentos, meu tempo, meu querer, minha vida. (P132F)

Algumas mulheres se culpam e se cobram por não terem o corpo “perfeito”, por não priorizarem a maternidade ou não se dedicarem ao casamento, se autocondenando e gerando frustrações desnecessárias. Ao entender o processo cultural e histórico de educação das mulheres, essa cursista pode se libertar da culpa e se aceitar como uma mulher que tem perspectivas diferentes das normas de uma sociedade patriarcal, na qual a mulher não tem liberdade de escolha.

5.2 Em processo...

Três cursistas relataram que aprenderam e modificaram muitas concepções preconceituosas e discriminatórias, mas que ainda se encontram em processo de mudança:

...procuro aconselhar, a incentivar em sala de aula o respeito, a aceitação, a interação com todos os alunos (as), já conversei e ajudei alunos (as) e suas famílias, mas quando eu pensei em por acaso ter um filho (a) e ele (a) escolhesse ser diferente do “padrão” em que eu fui criada, eu fiquei preocupada. Então acredito que tenho muito o que mudar na minha vida pessoal e familiar... (P164F)

Com relação a minha prática docente estou na medida do possível tentando mudar alguns conceitos que ainda estão muito preso a minha formação, e aprendendo a lidar melhor com situações que são ditas como “não normais” em relação aos padrões estabelecidos. (P201F)

Na fala de (P164F), fica perceptível que é mais fácil aceitar o outro quando esse outro não sou eu, ou está distante de mim. A dificuldade em lidar com a diferença ou, como P201F disse, os/as “não normais” faz parte do próprio processo de conceptualização dessa diferença, ou seja como algo anormal que deve ser evitado. Louro (2013, p. 48) afirma que “é possível avançar de uma perspectiva de ‘contemplação, reconhecimento ou aceitação das diferenças’ para outra, que permite examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas”. É necessário compreender a construção social e histórica dos diferentes sujeitos e identificar o processo de marginalização de determinados grupos e/ou pessoas por meio de diversas práticas e discursos.

Outra professora destaca mudanças em algumas práticas que eram radicais, mas também permanece com algumas concepções conservadoras:

Eu não permitia os meninos brincando com as meninas, eu não permitia que fizessem atividades na sala de aula juntos. Eu separava as cores e determinava uma cor para menino e outra cor para as meninas, eu separava os meninos das meninas na hora da fila, e nem pensar em ver um menino brincando de boneca ou uma menina brincando de carrinho. Também ficava

rotulando dentro de mim uma menina que gostasse de brincar com os meninos e vice versa. Hoje eu estou mais flexível, depois deste curso me esclareceu muita coisa. (...) só tem uma coisa que eu não concordo é que o banheiro seja misto... (P188F)

O uso do banheiro misto nas escolas infantis (CARVALHO, COSTA e MELO, 2008), tem sido uma prática combatida por alguns/mas pais/mães, e educadores/as. De acordo com a pesquisa de Carvalho, Teixeira e Raposo (2008), apesar de alguns municípios já preverem oficialmente a utilização de banheiros mistos, em uma determinada instituição de educação infantil, “as educadoras encarregadas de crianças de 4 a 5 anos costumavam organizar atividades para os meninos enquanto as meninas tomavam banho e vice-versa, numa tentativa velada de separação, seguindo o costume de separação dos corpos/sexos”. As autoras supunham que essa separação acontecia pelo medo que as educadoras tinham de que as crianças despertassem para a sexualidade. Em outra instituição infantil, meninas de 6 anos exigiram banheiros separados, alegando que os meninos molhavam o assento dos sanitários, o que foi prontamente atendido pela direção da instituição (CARVALHO, TEIXEIRA; RAPOSO, 2008).

Contudo a fala de P188F supõe que a educadora teme o que Carvalho, Teixeira e Raposo constatarem em sua pesquisa, que as crianças despertem para a sexualidade que, como já vimos anteriormente, deveria ser e ainda continua sendo reprimida.

Entretanto não se reflete que o uso do banheiro misto acontece em muitos lares. Crianças têm a oportunidade de interagirem com irmãos/irmãs, primos/as no banho e até mesmo com adultos/as. Isso nos mostra o quanto os significados que damos aos corpos são culturais. Se as meninas ficam constrangidas em utilizar um banheiro junto com os meninos ou vice versa, seja pela falta de higiene deles ou por se sentirem constrangidas, é por causa da nossa cultura que, por meio de alguns discursos e práticas, ensina aos meninos que as mulheres são as responsáveis pela limpeza e higiene dos ambientes e na segunda situação são tratadas como objetos de satisfação masculina.

Outra questão é que muitas escolas não dão a devida atenção a temas relacionados a sexualidade, o que contribui para que meninos e meninas busquem

por si sós descobrir respostas para suas dúvidas, acentuando a curiosidade sobre o tema e suas manifestações.

Uma cursista ressaltou a importância do curso na sua percepção sobre a reprodução dos comportamentos e enfatizou a distinção entre aceitar (para si) e respeitar (o/a outro/a):

...destaco algo que considero um avanço nos estudos do curso em relação ao meu comportamento. Trata-se do meu posicionamento quanto a questões discutidas e creio que sem este avanço haveria uma lacuna nas aprendizagens. Bom, tenho meus posicionamentos acerca das questões aqui discutidas (sou incondicionalmente contra o aborto, por exemplo) no entanto reconheço a legitimidade que os outros também têm em relação aos seus posicionamentos. Respeitar e aceitar. Se não praticarmos a segunda pratiquemos ao menos a primeira, será um avanço. As diferenças são inegáveis e elas produzem intolerâncias e a superação da(s) intolerância(s) talvez seja a coisa mais importante que precisamos aprender. (P076F)

A professora P076F demonstra estar ciente das diferenças que existem entre as pessoas e sabe que, mesmo que não concorde com algo, não tem o direito de negar o direito alheio, mas o dever de respeitar as escolhas. Os/as professores/as precisam estar cientes de que precisam separar suas convicções pessoais do seu papel de educadores/as, que é, a promoção da cidadania e do respeito aos direitos humanos.

Por meio de seus registros, os/as cursistas mostraram que as aprendizagens de gênero exerceram forte influência e repercussão em suas vidas. Ressignificar essas aprendizagens é um desafio constante, pois consiste na desconstrução de práticas, *habitus* (BOURDIEU, 2007), que levaram décadas sendo construídas. Contudo, os/as cursistas vêm buscando essas mudanças tanto a nível pessoal, quanto profissional. Nesse sentido, o curso e mais especificamente a disciplina Gênero veio contribuir para desmistificar verdades absolutas e questionar os modelos de homem e mulher, possibilitando aos/as cursistas uma resignificação de si mesmos/as e de suas subjetividades, enquanto sujeitos únicos de direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as aprendizagens de 69 (sessenta e nove) cursistas do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, antes, ou seja, ao longo da vida e após cursar a disciplina Gênero. A proposta era analisar como, em que medida e até aonde, um curso de formação docente como o GDE contribui para a ressignificação das aprendizagens de gênero dos/as professores/as.

Na primeira parte da pesquisa, através dos registros escritos dos/as cursistas na linha do tempo da mudança, foi possível perceber que as formas como eles e elas aprenderam a serem homens e mulheres foram marcadas por padrões de masculinidade e feminidade estabelecidos e baseados numa tradição dicotômica, binária, heteronormativa e patriarcal.

Em suas falas ficam evidentes as formas desiguais e excludentes da aprendizagem de gênero, as quais têm sido o modelo educacional que ainda impera na nossa sociedade, separando meninos e meninas e atribuindo-lhes identidades distintas. Também foi possível observar que essas aprendizagens ocorreram de forma arbitrária, provocando conflitos e sofrimentos internos em cursistas que não conseguiam ou não queriam se encaixar nos modelos impostos, caracterizando uma violência simbólica.

Assim, homens e mulheres em todas as fases da vida, tiveram suas sexualidades e identidades de gênero vigiadas e reprimidas: as mulheres para se enquadrarem no padrão de mulheres recatadas, sexualmente passivas; e os homens para se enquadrarem na heteronormatividade e numa sexualidade ativa.

Na segunda parte da pesquisa, foi possível analisar os impactos que uma formação docente continuada pode provocar na reconfiguração da identidade do/a professor/a e na mudança da prática pedagógica na direção da inclusão e da equidade. A partir do estudo e problematização de temas relacionados às questões de gênero, os/as cursistas puderam refletir sobre o processo de construção social e histórica de masculinidades e feminidades e desconstruir preconceitos transmitidos como verdades absolutas.

Em seus relatos, destacaram-se a percepção acerca da reprodução das desigualdades de gênero e práticas de exclusão no ambiente escolar, as mudanças

de suas concepções pessoais e profissionais sobre gênero e a importância de intervir para a promoção da igualdade e valorização das diferenças.

No cotidiano escolar é comum a reprodução de práticas de exclusão, sem percebermos o que estamos fazendo. Nesse sentido é importante trabalharmos nossas percepções. Louro (1997, p. 59) afirma que os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar.

Evitar e desconstruir a linguagem sexista, promover a co-educação por meio de grupos de trabalho, dinâmicas e brincadeiras pedagógicas. Problematicar situações de preconceito e discriminação de gênero, sexualidade e raça, são algumas das ações que podem contribuir para diminuir as desigualdades de gênero, orientação sexual e raça/etnia em nossa sociedade. Algumas dessas práticas foram identificadas nas falas dos/as cursistas, onde há relatos de intervenções pontuais e/ou sistemáticas e planejadas diante de situações de preconceito e discriminação; a discussão do tema nos planejamentos; e a promoção de atividades entre discentes sem estereótipos de gênero.

Não foi possível e seria muito difícil mensurar os impactos que uma formação que problematize as questões de gênero possa ter no espaço escolar. Uma pesquisa que pretendesse mensurar impactos e identificar mudanças propiciadas pela formação continuada requereria uma abordagem longitudinal, seguindo os/as cursistas na escola, bem como, de técnicas e instrumentos sofisticados. Não foi possível esse tipo de abordagem nesta dissertação neste curto espaço de tempo. Todavia seria desejável fazê-lo, em pequena e grande escala, ou seja, em escolas específicas e em todo o país.

Mas, é fato que o curso GDE provocou transformações nas concepções dos/as cursistas, que perceberam a necessidade de mudança nos discursos e práticas e ressaltaram a importância do curso para a promoção da inclusão e respeito à diversidade na escola. Dessa forma, o curso GDE se apresenta como uma ação importante de combate às desigualdades entre homens e mulheres.

No momento em que a temática de gênero tem sido alvo de críticas e concepções infundadas denominadas “ideologias de gênero”, por grupos conservadores, e até mesmo diante das dificuldades financeiras que o curso enfrentou no seu percurso, penso nas perdas que nossa sociedade possa sofrer, caso não haja uma continuidade na oferta do curso. Penso nas oportunidades de se

sentirem livres e empoderadas, que tantas meninas e mulheres como eu poderão perder e o retrocesso que a retirada da questão de gênero do Plano Nacional de Educação - PNE pode causar.

Finalizo com a fala de um cursista que resume a importância do GDE na formação docente e indica por onde podemos começar a mudança:

Como seria bom que nossas escolas, em especiais os nossos professores pudessem ter esses conhecimentos que estamos adquirindo neste curso, pois só assim não teria práticas discriminatórias nas nossas escolas e sim práticas humanas que veriam o outro como sujeito de direitos que tem as suas escolhas. Sonhar não custa nada. Feliz pelos conhecimentos adquiridos, acreditando na mudança que começa primeiro em mim. (P220M)

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

ÁVILA, Maria Betânia, FERREIRA, VERÔNICA. Trabalho produtivo e reprodutivo no cotidiano das mulheres brasileiras. In: _____. (Orgs) **Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres**. Recife: SOS Corpo, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGER, Sônia Maria Dantas, GIFFIN, Karen. A violência nas relações de conjugalidade: invisibilidade e banalização da violência sexual? Caderno Saúde Pública. Rio de Janeiro, mar-abr 2005. p. 417-425.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretária de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 5.ed. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand. Rio de Janeiro, 2007.

BOURDIEU Pierre, PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam**. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). Cultura, poder e educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p.185-196.

CANDAU, Vera Maria, PAULO, Iliana, ANDRADE, Marcelo, LUCINDA, Maria da Consolação, SCAVINO, Susana, AMORIM Viviane. **Educação em direitos humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARRARA, Sergio, BARRETO, Andreia; ARAUJO, Leila, DACACH Solange, PEREIRA, Maria Elisabete; LEITE, Vanessa (Orgs.). **Gênero e Diversidade na Escola: Trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

CARRARA, Sergio; HEILBORN, Maria Luiza; ROHDEN, Fabiola; ARAUJO, Leila, BARRETO, Andreia (Orgs.). **Gênero e diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, sexualidade, Orientação sexual e Relações Étnico-Raciais**. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**. Ano 9. 2001. p. 554-574.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente. In: **Educação, diversidade e políticas de inclusão**. BOMFIM, Maria do Carmo Alves do, BOAKARI, Francis Musa, ARAÚJO, João Evangelista das Neves (Orgs.). Teresina: EDUFPI, 2013. p. 13-44.

_____. Modos de educação, gênero e relações família-escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004 p. 41-58, jan./abr. 2004.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de, COSTA, Eliana Célia Ismael da, MELO, Rosemary Alves de. **Roteiros de gênero**: a pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da educação infantil. In: 31º Reunião Anual Anped. GT 23, 2008.

CARVALHO, Maria Eulina Pesssoa de, TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins, RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. **Banheiros escolares e reprodução de gênero**. In: Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção. RIBEIRO, Cláudia Maria, SOUZA, Ila Maria de. (Orgs.). Lavras. Ed. UFLA, 2008.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. RABAY, Glória. **Gênero e educação superior**: apontamentos sobre o tema. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene N, CABEDA, Sonia T. Lisboa, PREHN, Denise R. (Orgs.). **Gênero e Cultura**: Questões Contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 13 – 38.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9.ed. Petrópolis, Vozes, 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GDE/NIPAM. **Relatório parcial do GDE**. João Pessoa: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero, Universidade Federal da Paraíba, novembro de 2014.

KALSING, V. S. S. **Gênero e Diversidade na escola**: impactos e mudanças na prática docente. Fazendo Gênero 10: 2013. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384953181_ARQUIVO_VeraSimoneSchaeferKalsing.pdf. Acesso em: 03/04/2015.

KOVALESKI, Nadia Veronique Jourda. TORTATO, Cintia de Souza Batista. CARVALHO, Marília Gomes de. Gênero: flashes de uma construção. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete, LUZ, Nanci Stancki da, CARVALHO, Marília Gomes de. (Orgs.) **Igualdade de gênero**: enfrentando o sexismo e a homofobia. Curitiba: Editora UTFPR, 2011.

IBGE (2010). Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos & Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica n. 27. Rio de Janeiro: Ministério de Geografia e Estatística, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. 312 p.

LE BETRON, D. **A sociologia do corpo**. 2ª Ed. Trad. Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO. Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9.ed. Petrópolis, Vozes, 2013

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 8-34.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MAFALDO, N. M. M.; SILVA, E. M. L. da; BARBOSA, L. C. **Quem sou eu mulher-educadora?** Análise de memoriais das cursistas do GDE na Paraíba. Fazendo gênero 9: 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/simposio/view?ID_SIMPOSIO=224&impressao>. Acesso em: 03/04/2015.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando**: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2007.

MINELLA, Luzinete Simões. CABRAL, Carla Giovana. **Entre olhares e lugares**: uma avaliação da formação em gênero e diversidade na escola por tutor@s e cursistas. In: _____. (Orgs.) Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola. Florianópolis: Ed Mulheres, 2009. págs. 17-38.

PAECHTER, Carrie. Sexo e gênero, poder e conhecimento. In: _____. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Trad. Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009. Págs. 15-31.

_____. Por que meninos e meninas escolhem brinquedos diferentes. **Pátio**. Revista do Grupo A Educação S.A n. 36, p. 12-15 jul/set 2013.

RIBEIRO, Fátima C. F. Mendes, OLIVEIRA, Queiti Batista Moreira. Gênero, sexualidade e raça: dimensões da violência no contexto escolar. In: ASSIS, Simone Gonçalves, CONSTANTINO, Patrícia, AVANCI, Joviana Quintes (Orgs.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: MEC Editora Fiocruz, 2010.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39. N. 136. P. 157-174. Jan/abr, 2009.

ROSA, Ana Cristina Batista de Souza. MORAIS, Adenilda Bertoldo de. **Reflexos/contribuições da prática docente na violência de gênero em sala de aula**. In: IV Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: subjetividades e contradiscursos, 2013. UFPB/UEPB. (Arquivo pessoal)

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. Trad. Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1919> Acesso em: 21 jan 2016.

SCHINDHELM, Virginia Georg. A sexualidade na educação infantil. **Revista Aleph Infâncias**. ano 5. n. 16. nov 2011. Disponível em: <www.uff.br/revistaleph/pdf/art9.pdf>. Acesso em: 25 jan 2016.

SILVA, Daiane Lins da, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Mapeando produções científicas sobre uma política de formação de professores (as): gênero e diversidade na escola – GDE**. In: VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares, 2015. UFPB. (Arquivo pessoal)

SILVA, S. M. P. da. **Gênero e Sexualidade na Formação Docente Continuada e nos espaços escolares**: uma análise do Curso GDE na UFMA. Fazendo Gênero 10: 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386769269_ARQUIVO_SirleneSilva.pdf> Acesso em: 03/04/2015.

SILVA, Carmem. **Os sentidos da ação educativa no feminismo**. In: _____. Experiências em Pedagogia Feminista. (Org.) Recife: SOS Corpo, 2010. págs. 8-27.

SOUZA, Jane Felipe. **Gênero e sexualidade nas Pedagogias Culturais**: implicações para a Educação Infantil. In: 22º Reunião Anual da ANPEd, 1999, Caxambu - MG. Anais da 22º Reunião Anual da ANPEd, 1999. p. 235.

SOARES, Wellington. Precisamos falar sobre Romeo. **Revista Nova Escola**. Ano 30 n. 279, p. 24-31 fev. 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. GOMES, Lisandra Ogg. O que dizem as crianças sobre as questões de gênero. **Pátio**. Revista do Grupo A Educação S.A n. 36, p. 8-11 jul/set 2013.

VÍDEOGRAFIA

GARGIULO, Elisa. **Aborto: prender ou cuidar?** Você escolhe o final. Católicas pelo direito de decidir. Direção Elisa Gargiulo. Duração: 1:8s, Cor, vídeo *on line*, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LTXWm0HxiXg>. Acesso em: 24 Mai 2015.

JORGENSON, Tina. **O sonho impossível?** ONU BRASIL. Direção Dagmar Doubkova. Duração: 8:16s, Cor, *on line*, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkmlM>. Acesso em 24 Mai 2015.

REIS, Keka. **A vovozinha e o feminismo.** TV BRASIL. Direção Renata Druck. Duração: 26:23s, Cor, *on line*, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HcOD-6ruKWM>. Acesso em: 24 Mai 2015.



ANEXO



Unidade de Educação a Distância – UFPBVirtual
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA – GDE
MÓDULO GÊNERO

Nome:

Prezado(a) Cursista,

Por favor, preencha a tabela abaixo fazendo uma retrospectiva relacionada às suas aprendizagens de gênero, tente lembrar-se de eventos que aconteceram na sua vida e como você lidou com essas aprendizagens, ou seja, foi passivo/a, questionou, transgrediu...

A LINHA DO TEMPO DA MUDANÇA*

EVENTO	FASE (INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA, JUVENTUDE, VIDA ADULTA).	CONTEXTOS (FAMILIAR, ESCOLAR, RELIGIOSO, COMUNITÁRIO, TRABALHO...).	COM RELAÇÃO ÀS APRENDIZAGENS DE GÊNERO, COMO VOCÊ AVALIA O IMPACTO NA SUA VIDA?

*Tradução e Adaptação do Material: *Mapping Change in School – The Cambridge Manual of Research Techniques* (Ainscow, 1994).