

## Carmen Lúcia Costa

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (1992) e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (1998). Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (2010). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Goiás /Campus Catalão. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana atuando principalmente nos seguintes temas: cidade/urbano, cidades/ festas, gênero/ educação gênero e movimentos sociais e gênero/ geografia/ ensino. Membro do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG/Campus Catalão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Dialogus – Estudos Interdisciplinares em Gênero, Trabalho e Cultura.

## Heliany Pereira dos Santos

Possui graduação em Educação Física - Campus Avançado de Catalão (1993) e mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é professor titular - Campus Catalão/UFG. Tem experiência na área de Gênero e Educação Física Escolar, com ênfase na formação para o esporte educacional: voleibol, basquetebol e futebol.

## Marise Vicente de Paula

Possui Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é aluna do Pós-doutorado em Geografia pelo IESA/UFG. É professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

## Gênero, Educação e Trabalho

Os textos apresentados no livro *Gênero, Educação e Trabalho* são resultado de pesquisas realizadas com objetivo de conclusão do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Goiás. Os textos abordam a questão de gênero nas relações de trabalho e no ambiente escolar a partir de levantamentos bibliográficos e pesquisas de campo que abordam o cotidiano de mulheres trabalhadoras e o processo de ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. O objetivo é fornecer elementos que fomentem a discussão sobre a temática e questões atuais como a emancipação feminina através do trabalho e novas propostas e práticas educativas com uma postura crítica.

A vida cotidiana de trabalhadoras foi abordada com intuito de compreender as transformações ocorridas com a crescente inserção das mulheres no mundo do trabalho analisando a reprodução da vida no espaço produtivo e reprodutivo, partindo do pressuposto teórico que coloca o trabalho como elemento constitutivo de humanidade, mas que se encontra alienado na sociedade atual, sendo a feminização um elemento de precarização na esfera pública e privada. Esta alienação do trabalho corrobora para uma educação pouco transformadora e que reforça os padrões estabelecidos de exploração e submissão.

As questões de gênero são abordadas no espaço escolar com a preocupação de conhecer como são as práticas cotidianas que reforçam as atuais relações de poder ou que produzem outras formas de leitura desta relação, apontando caminhos outros para o enfrentamento do preconceito e da discriminação, para a construção de uma educação com respeito à diversidade. Experiências realizadas em sala de aula são apresentadas enriquecendo o debate sobre as práticas emancipatórias.

A leitura da obra contribui para formação de docentes, discentes, pesquisadores da área de Ciências Humanas e outras que tenham interesse no debate sobre gênero e diversidade na escola e em espaços outros de trabalho. A obra é uma leitura instigante de temas atuais que desperta interesses diversos não apenas na academia, mas na comunidade em geral.



GÊNERO, EDUCAÇÃO E TRABALHO

## Gênero, Educação e Trabalho



ORGANIZADORAS

CARMEM LÚCIA COSTA

HELiany PEREIRA DOS SANTOS

MARISE VICENTE DE PAULA

## GÊNERO E DIVERSIDADE

O *Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE)* constitui uma proposta de formação continuada de docentes com vínculo às redes públicas da Educação Básica sobre os temas gênero, sexualidade, relações étnicas e diversidade cultural. A categoria gênero, tomada como construção sociocultural e considerada em sua constituição discursiva e performativa, constitui um dos principais fundamentos da identidade. No ambiente escolar, assolado por conflitos relacionados com a intolerância à diversidade e à diferença é fundamental para a vivência cotidiana de docentes e discentes que haja suporte metodológico e teórico para o enfrentamento dos preconceitos e da renovação do olhar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Como parte dos projetos que integram a Rede de Educação para a Diversidade, o curso foi implantado em âmbito nacional pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com subsídios provenientes do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

No período de 2010 a 2012, o grupo *Dialogus – Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho*, sediado no Campus Catalão/Universidade Federal de Goiás, ofertou o curso em modalidade à distância, pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil, para quatro polos no interior do Estado de Goiás: Catalão, Morrinhos, Inhumas e Itumbiara.

A seleção dos artigos expressa a preocupação com a melhoria das relações humanas na escola e com o preparo docente para lidar com as complexas situações cotidianas do espaço escolar e são produto das pesquisas desenvolvidas, tanto pelas docentes formadoras vinculadas ao *Dialogus*, quanto pelos/as cursistas durante sua formação.

É com o intuito de dar suporte às práticas educativas de professores e professoras que se apresenta o livro *Gênero, Educação e Trabalho*, ao lado dos outros livros, *Gênero Linguagens e Etnicidades* e *Gênero, Sexualidade e Corpo*, que compõem esta proposta coletiva de produção de conhecimento em gênero e diversidade.

2013  
UFG

Gênero,  
Educação e  
Trabalho





GOVERNO FEDERAL  
REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

# Gênero, Educação e Trabalho



**ORGANIZADORAS**

Carmem Lúcia Costa  
Heliany Pereira dos Santos  
Marise Vicente de Paula



**FUNAPE**  
Fundação de Apoio à Pesquisa - UFG

**CIAR**  
CENTRO INSTITUCIONAL DE  
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL



**UFG**  
UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS

2013

**REITORIA**

Edward Madureira Brasil

**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

Sandramara Matias Chaves

**DIRETOR DO CAMPUS CATALÃO**

Manoel Rodrigues Chaves

**COORDENADORA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO  
EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Carmem Lúcia Costa

**ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL**

Luciana Borges

**ORGANIZADORAS**

Carmem Lúcia Costa

Helianny Pereira dos Santos

Marise Vicente de Paula

**AUTORES E AUTORAS**

Ana Maria de Miranda

Carmem Lúcia Costa

Eduardo Antônio Araújo do Nascimento

Eriziane de Moura Silva Rosa

Helianny Pereira dos Santos

Janãine Daniele Pimentel Lino Carneiro

Juliana de Jesus Santos

Marco Antonio Oliveira Lima

Marise Vicente de Paula

Natália da Silva Teixeira

Silvania Maria Rosas

Vanderli Alves Ribeiro Siqueira

Vivian Cristine Corrêa Guerra Carvalho

Yara Oliveira e Silva

**DIREÇÃO DO CENTRO INTEGRADO DE  
APRENDIZAGEM EM REDE - CIAR**

Leonardo Barra Santana de Souza

**COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO  
E COMUNICAÇÃO IMPRESSA**

Ana Bandeira

**DESIGN GRÁFICO -  
PROJETO EDITORIAL**

Equipe de Publicação CIAR

**CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO  
DO PROJETO GRÁFICO**

Leandro Abreu

**EDITORAÇÃO**

Laryssa Tavares

**REVISÃO LINGÜÍSTICA**

Ana Paula Ribeiro Carvalho

**TRATAMENTO DE IMAGENS**

Vanessa Gomes

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

GPT/BC/UFG

U588G Gênero, educação e trabalho / Universidade Federal de Goiás; Organizadoras: Carmem Lúcia Costa, Helianny Pereira dos Santos, Marise Vicente de Paula; Ana Maria de Miranda... [et al.]. – Goiânia : UFG/CIAR; FUNAPE, 2013. 216 p.

Inclui referências.

ISBN 978-85-8083-099-6

1. Educação – Gênero. 2. Educação sexual. 3. Trabalho – Gênero. I. Costa, Carmem Lúcia. II. Santos, Helianny Pereira dos. III. Paula, Marise Vicente de. IV. Miranda, Ana Maria. V. Título.

CDU: 37.016:613.88

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** 09

**PARTE 1 • GÊNERO E EDUCAÇÃO** 14

**Práticas Pedagógicas de Educação Sexual na pré-escola e nos anos iniciais:  
Medidas Preventivas Contra a Violência Sexual –  
Uma experiência nas escolas municipais de Itumbiara (GO)**  
Ana Maria de Miranda 17

**Educando moças para o convívio social: educação formal de  
mulheres em Catalão/GO nas primeiras décadas do Século XX**  
Eriziane de Moura Silva Rosa 31

**Geografia, Gênero e Educação: novas perspectivas para velhas realidades**  
Marise Vicente de Paula 45  
Eduardo Antônio Araújo do Nascimento

**O PCN/EF e sua perspectiva teórico-metodológica na escola**  
Marco Antonio Oliveira Lima 59

**A construção de gênero através das brincadeiras infantis  
realizadas infantis com crianças em idade de 3-4 anos**  
Natália da Silva Teixeira 79

**Gênero, escolarização e plano de vida:  
o discurso de mulheres camponesas - Bela Vista de Goiás (2006 a 2011)**  
Vanderli Alves Ribeiro Siqueira 97

**Sucesso ou fracasso escolar, uma questão de gênero?  
O Ensino Médio do Colégio Estadual Xavier de Almeida, Morrinhos (GO)**  
Vivian Cristine Corrêa Guerra Carvalho 109



**PARTE 2 • GÊNERO E TRABALHO** 126

**Precarização e feminização do trabalho docente em Goiás: algumas considerações**

Carmem Lúcia Costa

Helianny Pereira dos Santos 129

**As trabalhadoras da Italc Alimentos em Corumbáiba (GO):  
entre a emancipação e a precarização**

Janãine Daniele Pimentel Lino Carneiro 141

**As metamorfoses no mundo do trabalho docente e a formação continuada de  
professores(as): o curso gênero e diversidade na escola**

Juliana de Jesus Santos 165

**A participação da mulher no contexto da política  
agrária no Assentamento Santa Marta – Mundo Novo – GO**

Silvania Maria Rosas 175

**O processo da feminização do magistério: trajetórias e tendências**

Yara Oliveira e Silva 193

**SOBRE OS AUTORES E AUTORAS** 213









## APRESENTAÇÃO

Esta publicação científica é a síntese de uma longa história de superação de limites culturais, linguísticos e científicos no processo de construção do pensar a educação e o trabalho a partir do gênero e da diversidade. Os artigos desta coletânea são produtos do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas *Dialogus* da Universidade Federal de Goiás/ Campus Catalão.

O curso GDE é uma parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e universidades públicas em todo o país, com o objetivo de fornecer aos professores da rede de ensino público elementos para o debate sobre as temáticas: gênero e diversidade. O curso proposto pela SECADI é um curso de extensão com carga horária de 160 horas e com material elaborado pelo CLAM – Centro Latino Americano da Mulher, que é composto por um caderno impresso e digitalizado.

Em 2009, um grupo de professoras da Universidade Federal de Goiás criou o Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho – o *Dialogus/UFG/Campus Catalão*, formado por profissionais de vários cursos do referido Campus. Com a criação do grupo, a próxima etapa foi concorrer ao edital para a oferta do curso de extensão no estado de Goiás. Ainda em 2009, foi aprovada a oferta do curso GDE extensão, na modalidade a distância, em sete polos e que atendeu a 160 cursistas, o que, para nós, do *Dialogus*, foi uma grande conquista no sentido de estabelecer o contato com estes (as) professores(as) e proporcionar o debate sobre a temática gênero e diversidade na escola.

No ano de 2010, encaminhamos a proposta de oferta de um curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola com carga horária de 460 horas, com o objetivo de aprofundar as discussões do curso de Extensão, e que foi aceito pela SECADI e ofertado em quatro polos de Goiás, com 160 vagas. Este curso manteve a proposta original da SECADI e pelo CLAM, mas acrescentou um material produzido pelos(as) professores(as) e textos de autores(as) clássicos(as) da discussão de Gênero e Diversidade. O curso de Especialização também foi ofertado na modalidade à distância e o público alvo foram os professores(as), principalmente os que atuam na escola pública. O curso foi destinado à formação continuada de docentes do ensino fundamental e médio nas temáticas: gênero, relações étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual, com a finalidade de contribuir para a discussão em sala de aula e fora dela, promovendo a igualdade e a equidade.

Este livro, composto por artigos que resultaram das pesquisas realizadas pelos(as) alunos(as) do curso GDE – exigência de conclusão do curso – e de artigos fruto das pesquisas dos(as) professores(as) tutores(as) e orientadores(as), trata sobre a temática: gênero, educação e trabalho.

Para nós, esse projeto torna-se audacioso, pois pretende auxiliar na formação de sujeitos mais críticos e capazes de atuar como profissionais e cidadãos que, conscientes da sua função na sociedade, contribuem, nesse sentido, para promover uma mudança na forma de pensar e organizar a prática educativa, tornando-a transformadora, não apenas para o indivíduo, mas para os demais grupos que constituem o cotidiano da escola e da sociedade através da interação com o(a) outro(a) e de respeito às diferenças.

Nesse sentido, pensamos este livro dividido em duas partes: Gênero e Educação e Gênero e Trabalho, que agrega uma parte da produção que será publicada na forma de coletânea, com três livros.

O artigo intitulado “Práticas pedagógicas de educação sexual na pré-escola e nos anos iniciais: medidas preventivas contra a violência sexual – uma experiência nas escolas municipais de Itumbiara – GO”, de Ana Maria de Miranda, trata da existência violência sexual contra as crianças e a necessidade de políticas públicas mais eficientes que consigam proteger as crianças contra este mal. O artigo propõe a reestruturação da escola, família e sociedade como uma das formas de superação deste problema. A escola, especificamente, propõe práticas pedagógicas, com o objetivo de orientar e esclarecer as crianças sobre a temática educação sexual e a capacitação de professores para a efetivação desta prática.

O artigo de Eriziane de Moura Silva Rosa, “Educando moças para o convívio social: educação formal de mulheres em Catalão-GO nas primeiras décadas do século XX”, trata da formação de mulheres na área da educação no século XX na cidade de Catalão e os possíveis embates desta educação na manutenção, ou não, das construções de relações de gênero historicamente constituídas, tendo como objeto de pesquisa o Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus nas décadas de 1920 a 1940. O artigo trabalha com pesquisa em documentos do Colégio e a grade curricular, analisando como as representações do feminino foram elaboradas neste espaço-tempo para as mulheres que frequentaram a instituição neste período e também fora da Escola, onde se procurava reproduzir o ser feminino construído na escola e com uma vigilância do comportamento deste.

No artigo “Os conflitos no âmbito escolar: uma questão de gênero”, Lucimar Aparecida N. Resende discute, a partir dos estudos de gênero, as situações de conflito vivenciadas na escola. A autora aborda as construções socioculturais sobre o que seriam masculinidades e feminilidades e como estes significados reforçam, desde a primeira fase do ensino fundamental, determinados comportamentos tidos como “naturais” e constituintes das identidades masculinas e/ou femininas. Para tanto, são trazidas reflexões teóricas e dados empíricos, partindo-se de um estudo de caso realizado com os relatos escritos pelos(as) docentes do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Sossego da Mamãe, em Inhumas, Goiás. Os resultados apresentam os significados que os docentes atribuíram às representações de gênero presentes nas situações pontuais de conflito: agressões verbais, xingamentos, desrespeito, modos grosseiros, distorção de valores, falta de limite, conflitos emocionais e questões familiares. Fatores considerados pela escola, de maneira geral, como provocadores de prejuízo à convivência de alunos e alunas, sendo estes apontados, na maioria das vezes, como os próprios responsáveis e produtores dos conflitos apresentados.

O artigo “Geografia, gênero e educação: novas perspectivas para velhas realidades” apresenta a preocupação principal de pensar a importância e as possíveis estratégias de inserção da categoria gênero nas aulas de geografia, tanto no que se refere à formação de professores nos cursos de licenciatura em geografia, quanto junto à prática pedagógica de profissionais da educação nas escolas a nível fundamental e médio.

O artigo “O PCN/EF e sua perspectiva teórico-metodológica na escola”, de Marco Antonio Oliveira Lima, apresenta uma análise sobre o(a) professor(a) de Educação Física no decorrer de sua carreira, pontuando os inúmeros desafios pedagógicos que se constituem em

oportunidades formativas tanto para os(as) alunos(as) quanto para si. Por meio de pesquisa documental e bibliográfica, através da ótica qualitativa, o autor analisa o conteúdo proposto no documento do PCN/EF, especificamente no que se refere às orientações metodológicas vinculadas ao tema gênero. Destaca, dentre estes desafios, os conflitos de gênero estabelecidos por meninos e meninas no espaço/tempo pedagógico da aula e que, a partir desse conflito, cabe ao(à) professor(a) aproveitar-se desse momento, transformando-o em temática passível de ser debatida coletivamente, tendo em vista a elaboração de novas relações de gênero, pautadas no diálogo, respeito, na coletividade, alteridade e coeducação. Contudo, nos estimula quanto à necessidade de recorrer à bibliografia da área para fundamentação do trabalho pedagógico a ser sugerido nas aulas porque, na relação/tensão teoria e prática, fundam-se alicerces didáticos pelos quais a docência irá se sustentar, tendo a clareza das contradições linguísticas, epistemológicas e políticas que estão presentes no documento quanto ao tratamento pedagógico do gênero.

O artigo “A construção de gênero através das brincadeiras infantis realizadas com crianças em idade de 3-4 anos”, de Natália da Silva Teixeira, discute a construção de gênero através das brincadeiras infantis realizadas com crianças de 3-4 anos de idade, da educação infantil, inseridas na turma da pré-escola I, em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Itumbiara (CMEI). A autora analisa a contribuição das brincadeiras infantis na construção de gênero, ou seja, de que maneira as brincadeiras têm influenciando as crianças em idade de 3-4 anos a construir suas próprias identidades e avalia os principais documentos de ação utilizados pela unidade escolar na educação infantil. Em virtude dos fatos mencionados, retrata as orientações didáticas que os educadores transmitem às crianças e as percepções de gênero presentes nos discursos e nas atividades propostas pelas educadoras do CMEI. Nesse estudo, as professoras aparecem como sendo intercessoras no que diz respeito às questões de gênero, pois as escolas do município trabalham com uma disciplina chamada “Prevenção e Qualidade de Vida”, cujo conteúdo prevê a abordagem de questões como, por exemplo, as diferenças de gênero no ato do brincar. Isso resulta em minimizações das questões de gênero, formando meninos e meninas, desde a infância, para serem homens e mulheres num futuro bem próximo com poucas distinções entre si.

O artigo “Gênero, escolarização e projeto de vida: cotidiano feminino em Bela Vista de Goiás” trata dos avanços obtidos pelas mulheres ao longo da história e de qual é a relação do processo de escolarização para a obtenção de conquistas no que diz respeito aos aspectos político, econômico, social e cultural de Bela Vista de Goiás a partir do século XX.

O artigo “Sucesso ou fracasso escolar, uma questão de gênero? O ensino médio do Colégio Estadual Xavier de Almeida, Morrinhos (GO)”, de Vivian Cristine Corrêa Guerra Carvalho, apresenta a escola como responsável pela produção de desigualdades e aponta para as relações de gênero presentes no ambiente escolar. A pesquisa apresenta dados relativos à defasagem entre série cursada e idade, que nos mostram que meninos têm maiores dificuldades em seu desenvolvimento escolar e, ainda, que a evasão escolar, assim como trajetórias com muitas interrupções, estão intimamente articuladas a sucessivas reprovações. Todos eles são problemas crônicos do sistema escolar que nada mais é que reflexo da situação socioeconômica do país, aliados a fatores externos. As diferenças sociais, culturais e de gênero colaboram negativamente para o desempenho escolar. Através de uma pesquisa qualitativa numa escola pública de Ensino Fundamental e Médio de Morrinhos (GO), este artigo apresenta os motivos que levaram

ao fracasso escolar mais acentuado em meninos, conforme indicam as estatísticas educacionais brasileiras há algumas décadas. Enfatiza também que, ao traçar o perfil socioeconômico e cultural dos meninos e meninas na referida escola e as interferências dos fatores externos que contribuíram para o sucesso e fracasso escolar, há uma desvantagem em favor dos meninos.

O artigo de Carmem Lúcia Costa e Heliany Pereira dos Santos, “Feminização e precarização do trabalho docente em Goiás – algumas considerações”, é produto de uma pesquisa realizada nos anos de 2011 e 2012, com financiamento do CNPQ e participação de bolsistas PIBIC e PIVIC da Universidade Federal de Goiás, além das discussões no grupo Dialogus e no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, do qual foi coordenadora. O texto traz algumas reflexões, ainda iniciais, sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho, da precarização deste trabalho, com recorte no trabalho docente, mostrando o processo de feminização deste setor ao longo do tempo e as condições de trabalho atuais no estado de Goiás, mais especificamente na cidade de Catalão. O trabalho discute a feminização como processo de desvalorização do trabalho docente, as leis elaboradas pelo poder estadual para a educação no atual mandato do PSDB e como a precarização neste setor de trabalho alcança a vida cotidiana das docentes, comprometendo a qualidade de vida delas.

O artigo de Janaine Carneiro, “As trabalhadoras da Italc alimentos em Corumbá (GO): entre a emancipação e a precarização”, trata da inserção da mulher no mercado de trabalho e da precarização do trabalho feminino, especificamente, na empresa Italc de Corumbá. No artigo, a autora apresenta uma reflexão, a partir de entrevistas realizadas com as trabalhadoras desta empresa, sobre a vida delas e como percebem o trabalho em suas vidas, como uma emancipação, mas também têm consciência da precarização, da exploração e de como tudo isso está associado à sua condição de mulher na atual sociedade. As entrevistas revelam como a precarização no espaço produtivo alcança a vida cotidiana, precarizando também as relações destas mulheres com a família, com o estudo, com o lazer e outros.

Juliana de Jesus Santos foi tutora a distância do Curso GDE e, a partir de sua experiência, está realizando uma pesquisa em nível de mestrado no PPGG da UFG/Campus Catalão sobre a temática. O artigo “Metamorfozes no mundo do trabalho docente e a formação continuada de professores(as): o curso gênero e diversidade na escola” apresenta algumas reflexões desenvolvidas na primeira parte de sua pesquisa de mestrado, na qual analisa como as transformações no mundo do trabalho docente são marcadas pela precarização e como este processo está na formação continuada de professores, tendo como sujeitos(as) os(as) alunos(as) do curso de GDE.

O artigo de Sylvania Maria Rosa, “A participação da mulher no contexto da política agrária no Assentamento Santa Marta – Mundo Novo – GO”, apresenta dados sobre o papel da mulher na luta pela terra, no trabalho no campo e sua importância na manutenção do campesinato. A autora traz uma retrospectiva das lutas femininas no campo, suas conquistas e seus desejos ainda não realizados, mostrando a luta cotidiana das camponesas, entre elas a luta contra o preconceito, a discriminação de gênero e a violência da exclusão de alguns espaços como o espaço das decisões. Através de entrevistas com as assentadas de Santa Marta em Mundo Novo – GO, a autora apresenta um pouco da vida cotidiana destas camponesas e das dificuldades por elas enfrentadas na luta por seu espaço e sua valorização.

O estudo denominado “O processo de feminização do magistério: trajetórias e tendências”, de Yara Oliveira e Silva, apresenta, a partir do contexto histórico brasileiro, um levanta-

mento que contribuiu para o entendimento do magistério como uma profissão com predominância feminina. A partir de análises de diversas obras clássicas da literatura, a autora busca a compreensão dos elementos que levaram as mulheres a se dedicarem a essa área e a tê-la como profissão por excelência. A inserção da mulher e as relações de gênero que demarcam esse espaço de trabalho estão atreladas à entrada e permanência da mulher na docência e, também, associadas a fatores sociais, políticos e econômicos. O artigo apresenta alguns elementos, como o não reconhecimento dos méritos devidos e merecidos da profissão, e a situação da mulher professora que requer uma reflexão que envolva identidade de gênero, profissionalização e a determinação de objetivos que ultrapassem o reconhecimento da profissão em si, mas de uma identidade a ser desmistificada.

Por fim, pretende-se, com esta obra, oferecer à comunidade escolar e acadêmica um conjunto de reflexões que sejam capazes de apontar uma nova perspectiva para a educação a nível fundamental e médio, buscando diferentes posturas ante a diversidade étnico-racial e de gênero no ambiente escolar.

*As organizadoras*



Gênero e Educação







# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA PRÉ-ESCOLA E NOS ANOS INICIAIS: medidas preventivas contra a violência sexual – uma experiência nas escolas municipais de Itumbiara – GO

*Ana Maria de Miranda*

## 1. Introdução

A violência sexual contra a criança existe desde os tempos remotos e, no Brasil, um fato marcante que simboliza a luta contra o abuso e a violência sexual contra crianças e adolescentes é o caso da menina Aracelli, de 8 anos, no estado do Espírito Santo, na Cidade de Serra, no dia 18 de maio de 1973, que foi assassinada violentamente, após ter sido abusada sexualmente e os seus agressores ficaram impunes do crime. Desde esse acontecimento, a sociedade iniciou uma luta de oposição à violência sexual com as crianças e adolescentes. Nos anos 90, a sociedade, além de aumentar os questionamentos, passou a comentar publicamente sobre os abusos sexuais que ocorriam com as crianças, fazendo com que esse problema social, de longa data, pudesse ser visto como uma negligência das políticas públicas. O acontecimento assumiu um papel tão importante que foi proposta, a partir da mobilização social, a criação de documentos assegurando que não ocorreria o abuso sexual contra nenhuma criança e adolescente, ressaltando que esses documentos deviam ser incluídos

[...] na agenda da sociedade civil, como questão relacionada com a luta nacional e internacional pelos direitos humanos, preconizados na Constituição Federal brasileira (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei 8069/90 e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989). (BRASIL, 2004, p.11)

Dentro da luta histórica em oposição à violência sexual com crianças e adolescentes, aconteceu, em 1992, a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança – CONANDA – e, de 1994 a 1996, ocorreram vários movimentos em favor da luta contra a violência sexual da criança e do adolescente, dentre eles a criação da Organização de Centros de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA – em várias cidades do Brasil. Entre os anos de 1997 a 2000, houve uma maior articulação entre governo e sociedade, ocorrendo à criação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, instituindo, assim, o dia nacional da luta contra a violência sexual da criança e do adolescente. Também no ano de 2000, foi criado pelo Governo Federal o Programa de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, conhecido como “Programa Sentinela” que, atualmente, passou a ser desenvolvido como uma das ações do Centro de Referência Especializado e Assistência Social – CREAS, que trabalha com crianças e adolescentes vítimas de violência sexual, auxiliando as famílias das vítimas. (BRASIL, 2004 p. 17)

Destacando que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8069/90, no Art. 88º, define que o Programa de Atendimento às vulnerabilidades das crianças e jovens no Brasil deve ser trabalhado por meio dos órgãos de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados e dos Municípios, visando à proteção integral destes, faz-se necessário reforçar a implantação das políticas públicas na proteção das crianças e adolescentes contra a violência sexual. (LAVORATTI; BEGA, 2010)

O Ministério Público do Estado de Goiás constituiu o Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude – CAOINFÂNCIA – para fortalecer a defesa e a proteção integral das crianças e dos adolescentes, buscando garantir-lhes todos os direitos que um ser humano necessita para ter uma vida de qualidade. (MPEG, 2011)

Esses documentos alertam pais, familiares e responsáveis, Estado e sociedade, sobre a importância destes na vida da criança e do adolescente, levando-os a cumprirem com suas obrigações no atendimento das necessidades básicas de alimentação, saúde, cuidados, proteção e dos direitos de cidadão que eles possuem. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, título I e Art. 5º, “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (ECA, Lei 8069/90).

Reforça-se que a violência sexual contra crianças ocorre devido ao poder do mais forte sobre o mais fraco, originando uma submissão da vítima em relação ao agressor, como relatam os envolvidos no trabalho de medidas preventivas contra o abuso e a exploração de crianças, do Guia Escolar Métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescente.

[...] A violência sexual contra crianças e adolescentes tem origem nas relações desiguais de poder. Dominação de gênero, classe social e faixa etária, sob o ponto de vista histórico e

cultural contribuem para a manifestação de abusadores e exploradores. A vulnerabilidade da criança, sua dificuldade de resistir aos ataques e o fato de a eventual revelação do crime não apresentar grande perigo para quem o comete são condições que favorecem sua ocorrência. (BRASIL, 2004 p. 23)

Diante dos estudos realizados, observa-se que existe uma concordância de ideias entre os pesquisadores de que o abuso infantil é uma porta de entrada para o surgimento de psicopatologias graves, causando danos ao desenvolvimento psicológico, afetivo e social do abusado. Diante disso, os pesquisadores Capitão e Romaro (2011, p.10) afirmam que “os efeitos do abuso na infância podem se manifestar de várias maneiras, em qualquer idade da vida. Os adultos que sofreram abuso na infância estão por toda parte, sofrendo ou fazendo sofrer outras pessoas”.

Frequentemente, a violência sexual doméstica ocorre dentro de casa, no domínio da vida privada, numa atmosfera em que a criança deveria supostamente sentir-se resguardada. Como o lar é um lugar privado, a criança e o que ocorre dentro de casa estão envolvidos num clima de mistério familiar e social. Nessas circunstâncias, é normal que o sucedido seja conservado em segredo, porque as relações de afinidade e parentesco entre crianças abusadas e os abusadores geram a aceitação de outros membros da família. Além disso, o agressor geralmente tem poder moral, financeiro e disciplinador sobre a criança. (BRASIL, 2004)

Portanto, medidas de prevenção à violência sexual contra a criança devem acontecer no contexto de um trabalho educativo global, enfocando a educação para saúde integral e ressaltando a sexual, seja ele realizado em casa, na escola ou numa instituição social.

Percebendo que a cada dia as crianças iniciam sua vida escolar mais cedo e que a pré-escola e os anos iniciais atendem crianças de 4 a 10 anos com a finalidade de proporcionar o cuidar e educar em conjunto com a família, e que nessa faixa etária as crianças estão propícias a novos conhecimentos, é importantíssimo aproveitar essa oportunidade e iniciar um trabalho de Educação Sexual como medida preventiva contra a violência sexual nas crianças para que, no futuro, exista uma nova geração, consciente, formada e informada de conhecimentos sobre medidas preventivas contra o abuso sexual.

Devido a esse contexto e à preocupação como educadora e coordenadora do Projeto Prevenção e Qualidade de Vida na cidade de Itumbiara – GO, que atende crianças de diferentes faixas etárias, trabalhando a prevenção primária em todos os campos, mas com ênfase na prevenção à violência sexual, iniciei esse artigo, que tem como objetivo analisar e entender como pode ser trabalhada na prática pedagógica a temática “medidas preventivas contra o abuso sexual em crianças”. E, dentro da perspectiva das políticas públicas, levar ao conhecimento dos órgãos competentes da rede de proteção às crianças e aos adolescentes a importância do trabalho nas escolas como medida preventiva da violência sexual.

Com essa pesquisa, baseando-se na ciência que implica rever erros e acertos, acredita-se conseguir elaborar um trabalho científico, com a finalidade de novos conhecimentos e aprendizados, em que se espera conseguir momentos de reflexão que levem a sociedade a rever conceitos e ações, com o propósito de provocar mudanças significativas em seu comportamento e também com a finalidade de promover uma interação social entre escola e família, almejando resultados que tenham relevância sociopolítica para a sociedade e para a educação.

Para que os objetivos propostos sejam esclarecidos, faz-se necessária uma pesquisa bibliográfica junto a diferentes autores que falam sobre a necessidade da educação sexual preventiva no âmbito escolar, com crianças da Pré-Escola e dos Anos Iniciais. Diante disso, ao adentrar no assunto práticas pedagógicas de educação sexual como medidas preventivas contra a violência sexual, buscar-se-á aprofundar as questões mediante uma pesquisa bibliográfica que abrange literatura já tornada pública em relação ao tema estudado, de acordo com os autores, deve ser em torno de “produções meticolosas, como publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, teses, dissertações, anais de eventos, e textos especializados divulgados na Internet, entre outros” (MARCONI; LAKATOS, 2003 p. 183).

## 2. Fundamentação teórica

Para entender melhor a importância dessa pesquisa bibliográfica com a finalidade de produzir um artigo científico, é essencial conhecer algumas definições para facilitar o entendimento do assunto: medidas preventivas contra a violência sexual no século XXI.

De acordo com Santos (2009), a Educação Sexual pode ser entendida como todo um processo em que se busca ensinar e esclarecer de maneira informal questões relacionadas à sexualidade, livres de preconceitos e tabus. Ela pode ser aprendida a todo o momento, ao longo da vida, na família, na religião, na escola, com os colegas, na mídia e na comunidade. Complementando, Ribeiro (2009, p. 138) afirma que falar sobre Educação Sexual na escola pode orientar as crianças a se defenderem do abuso sexual.

A violência sexual é uma situação em que a criança é usada para gratificação sexual de um adulto ou mesmo de um adolescente mais velho, baseado em uma relação de poder e domínio por parte de quem está abusando, sendo que esse abuso pode envolver manipulação das genitálias, mama ou ânus, exploração sexual, pornografia e ato sexual com ou sem penetração. O abusador é um indivíduo comum, pertencente a qualquer classe social, não apresenta comportamento condenável social ou legalmente e normalmente está próximo da criança e adquire a confiança dela, sendo que, em 90% dos casos de abuso sexual, o abusador é o pai biológico, o padrasto, tios, avós, irmãos ou vizinhos. (ABRAPIA, 2002; SANTOS, 2009)

Como todo indivíduo, a criança nasce um ser sexuado, com manifestações de sexualidade desde pequena, porém a percepção de sexualidade dela é diferente da percepção de um adulto. Assim sendo, a forma como essa criança é criada por seus pais ou responsáveis, como são os carinhos que ela recebe e como ela é cuidada também na escola, influenciará no desenvolvimento da sexualidade na adolescência e na sua vida adulta.

Para ressaltar a importância desse trabalho científico, é oportuno colocar algumas estatísticas em que se apresenta uma pequena amostragem da situação do Brasil em relação à violência sexual de acordo com os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), nas quais se mostra que

[...] no Brasil estima-se que 165 crianças ou adolescentes sofrem abuso sexual por dia ou sete a cada hora; no Centro Regional de Atenção aos Maus-Tratos na Infância (CRAMI) de Campinas, SP, estimam-se que, em 1251 crianças atendidas no Instituto Médico Legal 67,3%

foram vítimas de abuso sexual entre 7 e 14 anos, 31,7% entre 2 e 7 anos e 1% abaixo de 2 anos de idade; das 100 denúncias recebidas pela ABRAPIA, de maus-tratos contra a criança e o adolescente, 9 são de abuso sexual, sendo que 80% das vítimas são do sexo feminino, e 49% dessas vítimas tem entre 2 e 5 anos e 33% entre 6 e 10 anos. (ABRAPIA, 2002 p. 3)

Ao analisar os dados citados anteriormente, observa-se que as vítimas mais vulneráveis à violência sexual são do sexo feminino e a maior porcentagem, 82%, com faixa etária entre 2 e 10 anos, fase em que as crianças necessitam de mais cuidados, ainda não conseguem ter a autonomia necessária e não notam maldade nas ações das pessoas em que confiam.

Dando continuidade às estatísticas em relação à violência sexual contra as crianças, “entre os anos de 2003 a 2010, das denúncias feitas no Disque 100, totalizando aproximadamente 2 milhões de atendimento, 59,40% foram de crianças vítimas de abuso sexual e 38,41% de exploração sexual”. (SANTOS, 2009, p. 33.)

A partir da análise dessas estatísticas, observa-se a importância das informações sobre a saúde e a educação presentes durante todo o desenvolvimento humano de maneira muito expressiva. Elas são importantes no desenvolvimento biopsicossocial e na formação dos sujeitos sociais e políticos e, por fazerem parte desta formação, é preciso considerá-las dentro do espaço escolar e familiar como sendo vital para a construção de uma cidadania plena. Só se formam cidadãos(as) se houver uma relação dialógica que possibilite o conhecimento, a informação e o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis.

Dentro desse contexto, na maioria das vezes, pais e educadores(as), incertos, se perguntam se é melhor iniciar a educação sexual em casa ou na escola. Segundo Ribeiro (2005), essa ação deve ser contínua e realizada com a família e na escola, pois a cada dia estamos aprendendo e tendo a oportunidade de rever o que foi feito e o que não deveria ter sido feito. Por se estar vivendo numa época de transição, é muito difícil construir um pensamento sobre os valores sexuais porque o que é errado num dia pode ser normal no outro. Daí a importância dos pais não transferirem toda a responsabilidade para a escola sobre Educação Sexual Preventiva, pois esse é o momento em que é ensinado à criança como é o seu corpo e como cuidar dele, para que, desde pequena, ela aprenda a se proteger. E, para que isso possa acontecer, escola e família devem ser parceiros.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - Orientação Sexual (BRASIL, 1997, p. 81.), “a vivência da sexualidade em cada indivíduo inclui fatores oriundos de ordens distintas como aprendizado, descoberta e invenção”. Sendo essa sexualidade uma energia, uma força vital que pode encontrar várias formas de expressão, ela está presente desde o nascimento e apresenta-se de diferentes formas, transformando-se ao longo dos anos. Não está ligada simplesmente à relação sexual, nem tampouco aos órgãos genitais, mas envolve uma série de processos psicológicos e físicos de sensações, sentimentos e necessidade de carinho.

Nesse sentido, o papel da escola é de fundamental importância, visto que, no atual modelo educacional, esta se constitui em um espaço democrático, no qual convergem e se discutem temáticas relacionadas à igualdade, solidariedade, aos direitos, à sexualidade, às etnias, à religião, às diversidades e diferenças, à violência, às drogas e a outras. É no contexto do espaço escolar que preconceitos e problemas de ordem comportamental e emocional emergem, exigindo medidas que demandam um olhar diferenciado e um trabalho pedagógico envolvendo todos(as) os(as) educadores(as).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), que é utilizado pelos(as) educadores(as) que trabalham com alunos(as) da pré-escola como referência norteadora com o papel de apontar metas de qualidade que cooperem para que as crianças tenham um desenvolvimento completo de suas identidades, “a sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos” (BRASIL, 1998, p. 17).

Muitas escolas iniciam a educação sexual no período da adolescência, quando as transformações do corpo e as questões complexas envolvendo a sexualidade já estão há muito tempo na mente e no comportamento do adolescente. A curiosidade sexual aparece muito antes disso, como afirma Suplicy (1983, p.36): “Uma criança falante e curiosa pode começar a mostrar interesse pelo sexo aos 2-3 anos, mesmo sem o uso da palavra. A maioria o fará com 4-5 anos de idade.” O papel da família e da escola é fornecer uma Educação Sexual Preventiva com qualidade desde as primeiras manifestações naturais da criança, entendendo-a como parte da educação global, enfatizando o desenvolvimento da afetividade e dos valores para a formação de um indivíduo com autonomia moral e plenitude emocional e intelectual.

Assim, fica claro que crianças, considerando aqui a classificação etária de zero a 11 anos, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2010), estão exercendo precocemente a sua sexualidade, devido ao fato de muitas famílias permitirem que suas crianças assistam a filmes, novelas e ouçam músicas inadequadas à sua faixa etária. Desse modo, quanto mais cedo a criança receber uma educação preventiva e for bem informada, menor será o risco de ser exposta à violência sexual e maior ainda será a probabilidade de ter uma sexualidade adulta bem informada, plena e sem preconceitos.

Na área educacional, atualmente, vêm ocorrendo várias pesquisas, demonstrando que, em espaços coletivos de educação e cuidado, as crianças de 0 a 6 anos são capazes de múltiplas relações, são portadoras de história, são produtoras de culturas infantis, são sujeitos de direitos. Portanto, faz-se necessário promover uma Educação Sexual que inclua medidas preventivas à violência sexual de forma natural, prazerosa e significativa. Também ressalta-se a ideia de que, para entender melhor a sexualidade, é preciso compreender que esse tema envolve valores culturais, morais e transformações sociais.

Outro ponto relevante é a constatação de que as crianças estão sujeitas a cenas de sexo, seja em casa, seja nas ruas. E

[...] são motivadas à erotização precoce, através da imitação de comportamentos sugeridos por músicas e coreografias, que estimulam a sexualidade e a sensualidade. Os filmes da Disney, embora considerados inocentes, trazem implícitas cenas, marcas “invisíveis”, que são absorvidas pelas crianças e influenciam, sua formação como sujeitos de gênero e de sexualidade. A construção se dá também por meio de artefatos culturais como estratégias e práticas educativas no contexto escolar. (FRISON, 2011, p. 4)

Ressalta-se ainda que as crianças da pré-escola e dos anos iniciais querem saber, discutir, trocar ideias e compreender o que assistem diariamente na mídia. Também estão em uma fase que propicia a curiosidade, estão abertas à conversa e ávidas de conhecimento, vivenciando a

fase dos “por quês?” A partir desse momento, querem descobrir o mundo, saber sobre as diferenças existentes entre si e os papéis que desempenham.

Segundo Ribeiro (2009), a Educação Sexual Preventiva na escola deve ser trabalhada no campo pedagógico, evitando o caráter tratamento. As aulas devem ser de forma dinâmica, nas quais se possam problematizar alguns temas, levantar questionamentos e aumentar conhecimento da criança sobre o que estão conversando. O autor afirma que “a escola pode aproveitar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes da nossa sociedade, relacionados à sexualidade (p. 89)”.

Complementando a fala do autor, tem-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação Sexual (BRASIL, 1997) – o amparo legal que a Educação Sexual na escola deve ser um processo contínuo, que auxiliará a criança a ter conhecimento do próprio corpo e valorizar seus direitos sexuais e reprodutivos. A partir do conhecimento do que pode ou não pode em relação ao corpo delas, as crianças aprenderão sobre medidas preventivas ao abuso sexual para se defenderem e denunciarem aos pais e/ou professores(as), caso sejam vítimas de violência sexual. Também nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual observa-se a importância da prevenção de problemas graves, como o abuso sexual e a gravidez indesejada.

[...] para a prevenção do abuso sexual com crianças e jovens, trata-se de favorecer a apropriação do corpo, promovendo a consciência de que seu corpo lhes pertence e só deve ser tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde e higiene. Isso contribui para o fortalecimento da auto-estima, com a consequente inibição do submetimento ao outro. (BRASIL, 1997, p.283)

Sendo assim, uma prática pedagógica organizada pela instituição escolar, que proponha atender todos os elementos envolvidos na sociedade escolar da pré-escola e dos anos iniciais com a finalidade de fornecer uma Educação Preventiva de qualidade paralelamente a medidas preventivas contra a violência sexual e que supra as expectativas do contexto familiar atendido pela instituição, é um modo eficaz de acesso à saúde e de desenvolvimento pleno do indivíduo. Combate também as inúmeras consequências da falta de informação e formação nas questões da sexualidade, abuso sexual, gravidez precoce e aborto.

Compreende-se que as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar a temática sexualidade na Educação Sexual devem ser de forma lúdica, utilizando diferentes dinâmicas e linguagem apropriada para a faixa etária de cada criança. O(A) educador(a) que resolver trabalhar essa temática deve entender que existem diferentes formas para desenvolvê-la na sala de aula.

Portanto, após a implantação de um projeto escolar que atenda os(as) alunos(as) da pré-escola e dos anos iniciais, privilegiando o desenvolvimento de noções saudáveis acerca da sexualidade e das medidas preventivas à violência sexual, se faz necessária uma descrição dos resultados, agora mais do que nunca. Os recentes números de crianças vítimas de abuso sexual e também envolvidas com drogas, entre outros problemas sociais, reafirmam a importância das medidas preventivas à violência sexual contra crianças e jovens, com a finalidade de transformar a comunidade escolar, a família e a sociedade, atendendo as demandas sociais e propiciando condições futuras para formar cidadãos conscientes capazes de desenvolver atitudes coerentes com os valores adquiridos por eles(as) mesmos(as).



### 3. Procedimentos metodológicos

Com a finalidade de cumprir com a meta deste trabalho, dados metodológicos variados instrumentalizaram a pesquisa, a fim de diminuir ao máximo equívocos em torno do tema, contribuindo para uma investigação sobre práticas pedagógicas de Educação Sexual e medidas preventivas contra a violência sexual nas crianças de forma clara e científica. Portanto, nesse artigo será utilizada a pesquisa qualitativa, que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2003, 25). Ainda ressalta que, dentro da pesquisa qualitativa, é indispensável a pesquisa bibliográfica que norteará todo o trabalho científico, e essa deve ser disciplinada, com análise extensa, como já foi realizada.

Diante disso, ao adentrar no assunto Práticas pedagógicas de Educação Sexual na Pré-Escola e nos Anos Iniciais: medidas preventivas contra a violência sexual, buscar-se-á aprofundar as questões mediante uma pesquisa norteadora que abrange parte significativa da produção científica sobre o assunto em torno de produções meticolosas, como “publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, teses, dissertações, anais de eventos e textos especializados divulgados na *internet*, entre outros” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183). O objetivo desta pesquisa foi analisar e entender as práticas pedagógicas que podem ser utilizadas em sala de aula para trabalhar a temática em estudo.

A escolha do tema “Práticas pedagógicas de Educação Sexual na Pré-Escola e nos Anos Iniciais: medida preventiva contra a violência sexual” foi devido à pesquisadora em questão estar atualmente trabalhando como coordenadora do projeto Prevenção e Qualidade de Vida, desenvolvido nas escolas da rede municipal de Itumbiara – GO, que tem como finalidade trabalhar a prevenção primária ou universal em relação a qualquer violência contra as crianças e os adolescentes, mas tendo como ponto decisivo do projeto trabalhar medidas preventivas contra o abuso sexual com crianças. O que também influenciou na escolha do assunto foi que, durante a realização do curso de especialização Gênero e Diversidade nas Escolas - GDE, promovido pela Universidade Federal de Goiás, as disciplinas gênero, sexualidade e orientação sexual trabalharam textos relatando a vulnerabilidade em que grande parte das crianças se encontra, fazendo, com isso, com que elas fiquem expostas a diferentes tipos de violência, entre elas, a sexual.

Após definir o tema, foi realizado um estudo sobre diferentes práticas pedagógicas como medidas preventivas à violência sexual na pré-escola e nos anos iniciais, que são aplicadas diariamente nas aulas de Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente, como recursos na explicação e conversa com os(as) alunos(as) sobre a temática Educação Sexual. Dessa maneira, confirma-se o que a autora Figueiró (2003) traz em suas diferentes estratégias de trabalho, que são muito enriquecedoras para o dia a dia do(a) professor(a) dentro da sala de aula e que serão comentadas durante as discussões.

### 4. Resultados e discussões

O projeto Prevenção e Qualidade de Vida está no quarto ano de aplicação em 17 escolas municipais e 12 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Itumbiara-GO,

atendendo aproximadamente onze (11.000) mil alunos(as). Para iniciar esse projeto em 2008, aplicou-se um questionário-diagnóstico com perguntas abertas e fechadas, para alunos(as) do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com faixa etária entre 10 e 15 anos. O questionário diagnóstico foi aplicado na forma de anonimato, resguardando os participantes e tendo como finalidade conhecer um pouco mais a realidade da clientela de cada unidade escolar. Após a leitura dos dados do questionário-diagnóstico, teve-se a certeza da necessidade da implantação, com rapidez, de um trabalho de Educação Sexual nas escolas, o qual pudesse proporcionar aos educandos conhecimentos corretos, bem como auxiliar e esclarecer sobre as suas angústias em relação à sexualidade e outros assuntos em que tivessem dúvidas.

No mesmo ano (2008), a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Secretaria Municipal da Saúde, proporcionou cursos de capacitação para todos(as) os(as) educadores(as) que se interessassem em conhecer como trabalhar a temática Educação Sexual com crianças, jovens e adolescentes.

Dando prosseguimento, em 2009, foi inserida na matriz curricular a disciplina Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente (PQV-AE), após a aprovação do Conselho Municipal da Educação, Portaria n.003/2010, com os conteúdos que seriam utilizados como apoio para iniciar o trabalho, com uma aula semanal em toda a rede municipal de ensino. Em 2010, foi aprovada pela câmara de vereadores a Lei nº 4034/2010, com data de funcionamento desde 2009, para que se pudesse realmente efetivar o funcionamento da disciplina PQV-AE.

Paralelamente à implantação da nova disciplina, foram realizadas reuniões com os pais e familiares em toda a rede municipal de ensino, com o propósito de explicar a importância de se trabalhar Educação Sexual com as crianças. Nessas reuniões, observou-se que os pais aceitavam de forma positiva a implantação da disciplina, pois isso os auxiliaria nas suas angústias e medos de falar com seus filhos sobre uma temática tão difícil e para a qual eles não tinham sido preparados.

Prosseguindo aos encontros com os pais e familiares, em 2010, foram promovidas pelo Departamento de Prevenção e Qualidade de Vida, junto com os psicólogos, palestras em todas as unidades escolares sobre o livro *Conversando com seu Filho sobre Sexo*, do autor Marcos Ribeiro, com o objetivo de instigar e auxiliar os pais a falarem sobre sexualidade com os filhos, possibilitando, assim, uma continuidade do que é trabalhado na escola.

Após a implantação da disciplina, ocorrem formações continuadas todos os anos para 200 educadores(as) envolvidos diretamente com o trabalho, pois é notório que, quando se trabalha uma temática que envolve sexualidade, o(a) professor(a) necessita de estar cada vez mais capacitado(a) para falar sobre o assunto, de acordo com os PCN- Orientação Sexual, no qual se afirma que, quando o(a) educador(a) for trabalhar com práticas pedagógicas com a temática Educação Sexual utilizando diferentes dinâmicas, deve-se evitar sempre que os(as) alunos(as) sejam expostos(as) diante dos colegas de forma negativa, sendo necessário

[...] utilizar o recurso da criação, adoção e uso de personagens fictícios, criados pelo próprio grupo. Por meio desse recurso podem-se trabalhar dúvidas, medos, informações e questões dos alunos ligadas ao corpo, de forma que ninguém se sinta ameaçado ou invadido em sua intimidade. (BRASIL, 1997 p. 321)

Durante as aulas de PQV-AE, são utilizadas estratégias ou dinâmicas diferenciadas para facilitar e enriquecer o trabalho durante o ano letivo.

Ao iniciar um tema sobre Educação sexual, primeiro o(a) professor(a) deve instigar o(a) aluno(a) a falar primeiro o que sabe do assunto e depois explicar o conhecimento teórico e fundamentado em autores idôneos. Mas, para isso acontecer, é preciso que ele utilize determinadas estratégias ou práticas pedagógicas que façam com que o(a) aluno(a) se sinta à vontade e tranquilo(a) para falar. Para que isso possa acontecer, o(a) professor(a) pode usar como estratégia uma caixinha surpresa, onde os educandos colocarão suas perguntas e dúvidas que os angustiam para serem respondidas (o aluno ou aluna não precisa se identificar).

A aula expositiva é um dos recursos mais utilizado nas nossas aulas, mas é empregada com cuidado, pois é importante que essa aula não se torne um monólogo, onde somente o(a) professor(a) fale e os(as) alunos(as) fiquem ouvindo. O interessante é que, durante a aula, ocorra uma interação e que todos os envolvidos participem.

A dramatização também é usada como prática pedagógica na disciplina PQV-AE, recurso de que as crianças gostam muito, pois motiva e prende a atenção delas. Existem livros da literatura infantil que trazem como tema sexualidade e prevenção à violência sexual. O(A) educador(a) faz a leitura desses livros e posteriormente cria uma dramatização do que foi lido com as crianças para que elas possam participar e vivenciar a história. Algumas literaturas infantis que podem ser trabalhadas em sala de aula são: *Ceci tem pipi* (Thierry Lenan), *Menino brinca de boneca, Mamãe, como eu nasci? e Sexo não é bicho-papão* (Marcos Ribeiro), *Mamãe, botou um ovo* (Babette Cole), *Meu corpo é especial* (Cynthia Geisen).

A utilização de desenhos é um recurso muito usado nas nossas aulas. Para crianças de 4 e 5 anos que ainda não sabem fazer desenhos direito, o(a) professor(a) geralmente pede que um(a) menino(a) deite sobre um papel pardo e, em seguida, trace uma linha ao lado do corpo de cada um. Depois que as crianças se levantam, ele(a) pergunta se os desenhos estão completos, aí começa toda uma aula de educação sexual, falando sobre as diferenças entre os meninos e as meninas. Para crianças maiores, o(a) educador(a) distribui um desenho em que falta alguma parte do corpo e solicita aos(as) alunos(as) que completem o desenho. Outra forma é ler uma história e pedir para que as crianças façam um desenho da história.

O desenho ainda pode ser usado como uma técnica projetiva muito importante para poder detectar se uma criança pode ou não estar sendo vítima de abuso. E os(as) professores(as) sempre o utilizam quando percebem que há alguma criança na sua sala de aula apresentando um comportamento diferente da normalidade, pois, segundo a psicóloga Azevedo (2012, p. 6.), que atende crianças vítimas de violência sexual, “é comum notarmos nos desenhos destas crianças a presença de olhos persecutórios e mãos soltas no espaço, provavelmente, evocando a figura do agressor sexual.” (COUTINHO; DINIZ, 2012)

Também é utilizada como estratégia em sala de aula a família colchete, que são bonecos sexuais, formados por idosos, adultos, mulher grávida, mulher amamentando, um jovem, uma jovem e um bebê. Com esses bonecos, se trabalha de forma lúdica as diferenças que existem entre uma criança e um adulto, como a estatura, mudanças físicas, gênero, órgãos sexuais e tipos de parto.

Além das diferentes dinâmicas já citadas, são empregadas massinhas para modelagem dos corpos sexuados de menino e menina, e colagem de figuras, filmes, músicas, cenas de novelas,

livros de literatura, pesquisas e notícias de jornal para desenvolver temas relacionados à Educação Sexual. (FIGUEIRÓ, 2011)

Todas essas práticas pedagógicas aqui apresentadas e discutidas são muito importantes no trabalho nas salas de aula, na disciplina PQV-AE, pois auxiliam o(a) educador(a) a ser mais criativo(a) nos conteúdos aplicados.

No final do ano letivo, cada unidade escolar realiza a Mostra de Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente, com a finalidade de mostrar à família, à comunidade escolar e à sociedade em geral, os trabalhos e apresentações artísticas que foram desenvolvidos pelos(as) alunos(as) no decorrer do ano. Após a realização da Mostra nas escolas e CMEIs, faz-se a seleção dos melhores trabalhos e estes são apresentados no dia 1º de dezembro – Dia Mundial da Luta contra a AIDS – para toda a sociedade.

Os(As) professores(as) que trabalham PQV-AE comentam que a aula é totalmente diferente das outras disciplinas que eles já trabalharam, pois todos(as) os(as) alunos(as) querem falar ao mesmo tempo, colocando as suas dúvidas, angústias e contando as suas experiências.

É importante entender que, além das práticas pedagógicas, uma ação muito importante é a capacitação dos professores que se propõem a trabalhar com as crianças, pois, a partir do momento que se inicia um trabalho de educação sexual, suspeita-se de muitos problemas que o(a) educador(a) deve estar preparado(a) para sentir, observar e agir, tendo um olhar mais aguçado sobre seus(uas) alunos(as). Além disso, são promovidos pelas coordenadoras do departamento de Prevenção e Qualidade de Vida encontros bimestrais para os(as) professores(as) de PQV-AE, com a finalidade de troca de experiências, apresentação de diferentes práticas pedagógicas utilizadas e discussão dos anseios e dúvidas que surgem no dia a dia na sala de aula.

Para que esse(a) professor(a) pudesse trabalhar com as aulas da disciplina PQV-AE e conseguir realmente atingir o objetivo, trabalhando com aulas mais criativas, utilizando dinâmicas e com diálogos abertos ao invés de simplesmente lançar conteúdos, foram observadas algumas características indispensáveis para uma boa aula de Educação Sexual. De acordo com o pensamento de Ribeiro, é importante trabalhar primeiro com os(as) educadores(as) que se preocupam com os(as) seus(suas) alunos(as), se estes(as) estão sendo vítimas de alguma violência. Portanto, o educador precisa possuir características, como

[...] Ter acesso a material para reflexão crítica sobre a temática; sentir-se bem falando dos vários assuntos, por estar à vontade com sua própria sexualidade; ter espaços para debater suas dúvidas e angústias, refletir sobre seus valores e conflitos, questionar seus tabus e preconceitos; buscar ser agente transformador e multiplicador de valores, como qualquer outro educador; acreditar na sua proposta, buscar ser coerente com ela, ser verdadeiro, sem se achar portador da verdade absoluta; ter conhecimentos, sem ser onipotente, e ter sensibilidade para perceber as necessidades do outro, procurando elaborar projetos que vão ao encontro dessas necessidades; É um processo de troca. (RIBEIRO, 1990)

Cabe ao(à) educador(a) que optou trabalhar a temática Educação sexual desenvolvê-la da melhor forma possível, preocupando-se com a vivência que cada educando traz de seus lares e procurando trabalhar de forma imparcial sem impor aos(as) alunos(as) sua forma de pensar sobre a sexualidade.

## 5. Considerações finais

Após finalizar os estudos, notou-se a preocupação de todos(as) os(as) autores(as) sobre a violência sexual contra crianças e a importância das políticas públicas na proteção integral das crianças e dos adolescentes. Observou-se também que geralmente os abusadores encontram-se dentro dos próprios lares e que a maioria dos familiares da vítima e até a própria vítima não denunciava e nem denuncia por estarem ligados a fatores econômicos, afetivos e pelo poder do mais forte.

Entende-se que uma política positiva para mudar essa realidade é a de se trabalhar com as crianças nas escolas, ensinando-lhes que o corpo é algo precioso, que somente elas podem tocar e, se alguém pedir para tocá-lo, deve dizer não e contar imediatamente para um adulto de confiança, em casa ou na escola.

Para que as crianças possam adquirir essa capacidade de mudar de atitudes em relação às pessoas que possam lhes oferecer perigo, é imprescindível que as Secretarias da Educação capacitem professores(as) para trabalhar as práticas pedagógicas, com muita criatividade, de forma lúdica e utilizando as diferentes estratégias apresentadas nesse artigo.

É por esse motivo – o de ensinar as próprias crianças a se defenderem e terem alguém para contar ou para denunciar um abusador – que se trabalha na disciplina de PQV-AE medidas preventivas à violência sexual.

Estamos no quarto ano com essa disciplina e percebemos claramente que o número de denúncias de abuso sexual contra crianças em nosso município aumentou porque nossos(as) professores(as) estão mais atentos(as) e também os pais, que são esclarecidos nas próprias escolas pelos(as) professores(as) de seus(uas) filhos(as).

É preciso ressaltar que, nesse trabalho, mencionado no artigo “Práticas pedagógicas de Educação Sexual na Pré-Escola e nos Anos Iniciais: medida preventiva contra a violência sexual”, só foi possível o seu desempenho, atingindo os objetivos propostos, devido à parceria entre os órgãos de proteção às crianças e aos adolescentes, a Promotoria Pública, o Conselho Tutelar, o Centro de Referência e Assistência Especializada (CREAS) e a Secretaria Municipal de Saúde, o trabalho desenvolvido com os(as) professores(as) nas capacitações continuadas, as reuniões bimestrais e os encontros com os pais.

Finalizando, a importância desse trabalho é fazer com que as crianças e os adolescentes sejam tratados e respeitados como seres humanos, no uso de seus direitos e na promoção da sua dignidade, e que, por meio da escola, ambiente transformador, todos os envolvidos, família e sociedade, possam cumprir o seu papel por meio de práticas simples como a proposta desse artigo.

## REFERÊNCIAS

ABRAPIA - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E JUVENTUDE. **Cartilha Abuso Sexual contra crianças e adolescentes: Mitos e Realidades**. 3. ed. Petrópolis. RJ: Autores &Agentes &Associados, 2002.

AZEVEDO, Elaine Christovam de. **Atendimento psicanalítico a crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual**. Psicologia Científica do Professor. V. 21, n. 4. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br>>. Acesso em: 24 de dezembro de 2012.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, (PCN's): **Orientação Sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, (RCNEI): **Formação Social e Pessoal** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. GUIA ESCOLAR – **Métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes**. Brasília; Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

CAPITÃO, Cláudio Garcia. ROMARO, Rita Aparecida. **Caracterização do abuso sexual em crianças e adolescentes**. Psicologia jurídica Y Criminalidade. México, Jul. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.

COUTINHO, Leonardo. DINIZ, Laura. **Violadas e feridas dentro de casa**. Revista disponível 23-01-2012. Disponível em: <<http://www.safernet.org.br>>. Acesso em: 22 de dezembro de 2012.

ECA - **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**: Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Edição Atualizada: Goiânia, 2010.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Domico. **Educação sexual: como ensinar no espaço da escola**. Disponível em: <<http://www.maryneidefigueiro.com.br>>. Acesso em: 21 de abril. 2011.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Corpo, gênero e sexualidade na educação infantil**. Universidade de santa Cruz do Sul. Disponível em: <<http://online.unisc.br>>. Acesso em: 19 de março. 2011.

LAVORATTI, Cleide. BEGA, Maria Tarcisa Silva. Políticas **Públicas de Enfrentamento a Violência Sexual Intrafamiliar contra Crianças e Adolescentes**. Diásporas, Diversidades e Deslocamentos. 2010. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS (MPEG). **CAO Infância e da Juventude**. Disponível em: <<http://www.mp.go.gov.br>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2011.

RIBEIRO, Marcos. **Sexo: como orientar seu filho**. São Paulo: Planeta, 2005.

\_\_\_\_\_. **Conversando com seu filho sobre sexo**. São Paulo: Academia de Inteligência, 2009.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita. **Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual**. São Paulo: Childhood - Instituto WCF-Brasil: Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria de Educação, 2009.

SUPLICY, Marta. **Conversando Sobre Sexo**. São Paulo: Vozes, 1983.

# EDUCANDO MOÇAS PARA O CONVÍVIO SOCIAL: Educação formal de mulheres em Catalão - GO nas primeiras décadas do século XX.

*Eriziane de Moura Silva Rosa*

## 1. Introdução

O Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus foi a primeira escola feminina de Catalão, único educandário frequentado pelas jovens da elite regional e por algumas alunas bolsistas do município nas primeiras décadas do século XX. Segundo Monsenhor Sousa, o incentivador da fundação do colégio, “este teria sido fundado com a preocupação de oferecer a sociedade catalana uma educação de qualidade para suas filhas, que pudesse prepará-las para convívio social resguardando-lhes a moral e os bons costumes”<sup>1</sup>. Tal preocupação nos possibilita pensar sobre a necessidade de implantação de um colégio voltado para atender um público feminino nesta sociedade nas primeiras décadas do século XX, ou seja, refletir sobre a influência dos saberes escolares no cotidiano dessas meninas.

1. Ata de fundação do Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus. Ata nº 01. (Faz parte dos arquivos do Museu Lélia Jaime Martins, que reúne objetos, livros, documentos e galeria de fotos que contam a história do colégio desde sua fundação até os dias atuais)



Nos últimos anos, um dos temas abordados pela historiografia da educação tem sido a relação da mulher e a educação. Nesta perspectiva, o presente trabalho pretende analisar o processo de criação de um colégio para atender o público feminino no município de Catalão e os possíveis embates desta educação na manutenção ou não das construções de relações de gênero historicamente constituídas, tendo como objeto de pesquisa o Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus nas décadas de 1920 a 1940.

Esse recorte faz referência à fundação do colégio, em 1921, e ao período em que este estava direcionado exclusivamente para a educação de meninas, haja vista que este período retrata um momento privilegiado da história do município quanto ao seu desenvolvimento econômico, sendo então o município mais populoso do estado. Neste sentido, nossa preocupação se volta para a busca da compreensão das representações do ideal de feminilidade no campo educativo na primeira metade do século XX, buscando entender como as representações do feminino foram elaboradas no cotidiano das mulheres no interior da instituição escolar, observando as propostas curriculares para a educação em uma escola destinada a elas.

Tendo como objetivo o estudo das representações do ideal de feminilidade no campo educativo na primeira metade do século XX no município de Catalão abordando o Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus como campo de investigação, a pesquisa buscou uma metodologia flexível que fosse capaz de subsidiar os pressupostos teóricos de nossa análise dentro da abordagem de gênero.

Acreditamos que tanto fontes escritas quanto orais são produtos de um determinado contexto e espaço histórico. Dar voz aos documentos através de uma análise criteriosa, observando a relação entre os documentos escritos, a sociedade de inserção e o momento histórico, pode contribuir para encontrarmos as pistas para compreensão do processo de criação de uma escola voltada exclusivamente para a educação feminina no município de Catalão.

Os documentos foram observados e mapeados de acordo com o próprio processo de organização estabelecido nos arquivos do colégio<sup>2</sup>.

Em um primeiro momento, buscamos compreender o contexto histórico da institucionalização da educação feminina em Catalão, a partir da análise de documentos da Província de Cristo Rei e da Província Geral da Itália. São correspondências trocadas entre a Congregação Agostiniana e o Bispo da Diocese, que tratavam da vinda das irmãs Agostinianas, da fundação do colégio e a correlação com o período de fundação na década de 1920.

Em seguida, buscamos entender o funcionamento do colégio através da análise de documentos de caráter instrutivos que regulamentam as ações no cotidiano da escola. São documentos que apresentam o cotidiano das ações educativas, como: guias curriculares e cadernos de anotações.

Fez-se o levantamento de dados desses arquivos com o propósito de entender o processo formativo oferecido pela unidade escolar. Observamos na documentação como esse processo formativo era apresentado à sociedade através do mapeamento dos eventos envolvendo a participação das alunas para e na comunidade.

A metodologia esteve centrada na análise dos documentos, observando as exigências para a educação formal de meninas e as políticas educacionais voltadas para este público, e, ainda,

2. Foram utilizados: Ata da fundação do colégio; atas de reuniões pedagógicas do nº 01 ao 05; ata de provas parciais de 1922 a 1936; Ata de resultados finais do curso ginasial de 1937 a 1951; ata do curso ginasial de 1952 a 1973; pasta de correspondência de 1921 a 1935; regimento interno do colégio, material de alunas.

como estas eram colocadas em prática no interior da instituição escolar, no caso, o Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus.

Recentemente, tem-se desenvolvido uma série de análises que privilegiam as representações da mulher no campo da institucionalização educativa. Desta maneira, é nossa preocupação estabelecer um diálogo com a recente produção da história das mulheres e buscar ampliar esse universo no que tange a inserção feminina no espaço público da vida social, através das relações estabelecidas no cotidiano da escola.

De acordo com Perrot (2007), a história das mulheres fora silenciada por causa de sua invisibilidade no espaço público e da história oficial. A institucionalização da escola no século XX possibilita, de certa forma, a inserção das mulheres ao espaço público e trazem à tona as possíveis brechas de desvendamento desse universo.

Assim, como pensar um colégio para meninas que mantém, já a priori, uma nítida divisão de gênero? Estando separadas dos meninos, como estas eram inseridas no universo masculino?

A partir do conceito de gênero pensado como uma construção histórica, buscaremos situar nossa análise no contexto histórico que o Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus estava inserido nas décadas de 1920 a 1940.

Pretendemos pensar o feminino a partir de uma construção social porque, como Louro, acreditamos que:

não são propriamente as características sexuais mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 2001, p 21).

## 2. História das mulheres e educação feminina no Brasil

A história da mulher brasileira como de tantas outras mulheres é marcada por séculos de subordinação e dependência do pai ou do marido, subordinação esta marcada pelo estabelecimento do modelo social patriarcal, em que os homens exercem poder sobre as mulheres. De acordo com Tedeschi:

Esses discursos recorrentes exerceram influência decisiva na elaboração de códigos, leis e normas de conduta, justificando a situação de inferioridade em que o sexo feminino foi colocado [...] Assim, a desigualdade de gênero passa a ter um caráter universal, construído e reconstruído numa teia de significados produzidos por vários discursos, como a filosofia, a religião, e educação, o direito, etc. perpetuando-se através da história, e legitimando-se sob seu tempo (TEDESCHI, 2008, p. 123).

No seio familiar, a educação estava voltada para que as mulheres recebessem, ao longo de gerações, instruções de suas mães e avós sobre bordados, costura, cozinha e tantos outros afazeres domésticos. O espaço feminino, desta maneira, estava condicionado ao mundo privado, ao lar. As mulheres aprendiam a ser mãe e esposa, portanto, a educação formal não fazia

parte da educação feminina, não sendo permitido às mulheres o acesso à escola. Deste modo, a educação formal (institucionalizada) feminina é muito recente. Segundo Aries (1981), além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam, por assim dizer, nenhuma educação.

As primeiras escolas brasileiras destinadas às mulheres surgiram na primeira metade do século XIX, apresentando um forte conteúdo social e moral, voltado para o fortalecimento do papel da mulher enquanto mãe e esposa.

De acordo com Carvalho (1997), a partir do século XX a educação no Brasil assumiu um aspecto civilizatório, que tinha como objetivo a organização de um sistema escolar voltado para a organização da nação. Isso ocorreria por meio da organização da cultura disseminada no seio das instituições escolares.

A eminência da república vai proporcionar este aspecto civilizatório à educação, que passou ser um instrumento indispensável para o progresso do país. “Este entusiasmo pela educação tinha como objetivo investir na montagem de um aparelho escolar que assegurasse a organização da nação por meio da organização das culturas” (CARVALHO, 1997 p. 116).

É neste contexto que surgiram as primeiras escolas, leigas e religiosas, para meninas, atendendo uma perspectiva de formação dentro de um processo civilizatório. Como parte desse processo, as Irmãs Agostinianas vindas da Espanha chegaram a Catalão em 1921 e fundaram o Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus.

A fundação dos colégios para meninas contribuiu para que a mulher, que era antes restrita ao espaço privado do lar, passasse a ter acesso ao espaço público por meio da educação. A escola tornou-se um meio de acesso a esse espaço que antes estava restrito ao universo masculino.

Pensando em um contexto mais amplo, levando em conta o caráter histórico, social e cultural em que a escola está inserida, vamos perceber que os sistemas educacionais ilustram os valores que orientam a sociedade e que, por sua vez, também os transmitem. É neste sentido que se pode falar da inserção das escolas religiosas no Brasil a partir do século XX. As ações do cotidiano escolar garantiam a familiarização das meninas com a moral católica.

Nas escolas confessionais femininas o acento da experiência escolar era moral – o controle emocional, a apresentação de si, a dedicação, a modéstia – e o programa escolar privilegiava a aquisição de uma formação estética e literária. Assim, os colégios católicos representavam uma alternativa para garantir a instrução feminina, sem abrir mão de uma socialização cujo acento fosse moral e não profissional. Estava em curso um programa de aprendizagem das diferenças sociais – de classe e gênero – que traduzia as lutas dos grupos familiares para controlar a educação escolar das meninas de forma a ajustá-las às suas estratégias de reprodução social. Tratava-se, mais precisamente, de adquirir as disposições necessárias para ocupar uma posição dominada, no interior de um grupo socialmente dominante (PEROSA, 2006, p 95).

A proposta de educação dos colégios confessionais católicos parece se ajustar à perspectiva de civilização, predominando concepções historicamente construídas de modelos do feminino e do masculino que determinam o que é ser homem ou mulher, cristalizando concepções baseadas em características físicas e biológicas. Nestas, as diferenças são naturais e culminam em normas e padrões que devem ser seguidos por estes sujeitos em suas relações sociais.

Partindo de conceitos, como representação e identidade de gênero, debruçamo-nos sobre nosso objeto, buscando um novo olhar sobre o social, através do conceito de gênero de Scott (1995), entendido como a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres e que é uma relação de poder.

Não pretendemos, assim como a autora, desprezar as diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas enfatizar as construções sociais que foram se constituindo a partir delas. Para tanto, entendemos que o processo de educação de homens e mulheres implica uma determinada postura de conhecimento e comportamentos determinados socialmente que derivam de posturas consideradas femininas ou masculinas.

Gênero é, portanto, construção social do sujeito masculino ou feminino. Neste sentido, Scott (1995), associando a categoria gênero aos limites das correntes teóricas do patriarcado, do marxismo e da psicanálise, tenta explicar a subordinação da mulher e a dominação dos homens. Analisa gênero como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e como a primeira forma de manifestar poder. Neste sentido, Louro nos lembra que:

entendendo gênero fundamentalmente como uma construção social— e, portanto, histórica —, teríamos de supor que esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos. A ideia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também que no interior de uma sociedade tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade, etc.; além disso, implicaria admitir que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo (LOURO, 2001, p. 10).

### 3. Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus

No período que aqui chegaram as irmãs agostinianas, início da década de 1920, Catalão apresentava uma dicotomia: por um lado, cidade interiorana, com casarões coloniais, ranchos de tábuas, ruas de terra, animais criados livremente por toda cidade, regos d'água cortando os quintais, carros de boi e cavalos levantando poeira pelas ruas, conduzindo pessoas e mercadorias. Por outro lado, de acordo com Freitas (2005), Catalão, em termos populacionais, ocupava a posição de primeiro lugar em nível estadual. Em termos econômicos, obtinha um grande desenvolvimento. Das doze recebedorias existentes no Estado, três faziam parte do território catalano. Sua arrecadação de impostos chegou a ocupar o primeiro lugar no final do século XIX e início do século XX, com o advento da malha ferroviária, impulsionando o desenvolvimento comercial. Neste período, a população do município teria tido um aumento significativo, chegando, em 1912, a 39.614 habitantes, ocupando até 1930 a posição de município mais populoso do Estado. (FREITAS, 2005)

Esse foi um período de grande desenvolvimento para o município. Para Monsenhor Sousa, vigário da paróquia local, segundo consta na ata de fundação do colégio Mãe de Deus, Catalão carecia de uma escola que pudesse abrigar as filhas dos homens de bem da sociedade e prepará-las para um melhor convívio social. (ATA nº 01 CNSMD)<sup>3</sup>.

3. A partir desse momento, sempre que citarmos as fontes do Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus referir-nos-emos ao mesmo pela sigla CNSMD.

Essas palavras proferidas na reunião convocada por Monsenhor Sousa com alguns homens que discutiam a necessidade da criação de um colégio para meninas no município evidenciam uma preocupação com a formação das moças locais que, certamente, não estavam preparadas para ocupar o papel de esposas dos rapazes do município. Elas terminavam seus estudos nos grandes centros educacionais brasileiros da época, nas regiões de São Paulo e do Rio de Janeiro.

A fundação de um colégio para meninas supriria, na visão de muitos agentes da época, uma necessidade local de formação para as mulheres. Mulheres essas que seriam as esposas e as mães da elite local e teriam, portanto, de cumprir determinados papéis destinados a elas.

Nesse sentido, a fundação do colégio aponta para a necessidade de organizar um sistema educacional que pudesse suprir as necessidades das moças, filhas dos “homens de bem” da sociedade catalana<sup>4</sup>.

Fica patente o objetivo do colégio em fazer despertar nas moças as qualidades consideradas por esta sociedade como fundamentais à mulher. Ofereciam às alunas uma gama de conhecimentos que delimitavam o papel da mulher, em particular da mulher da elite local, e ao mesmo tempo mantinha um ideal masculino estabelecido por relações sociais patriarcais.

O Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus foi fundado em 1921 pela Congregação das Irmãs Agostinianas Missionárias de Ultramar. A Congregação das Agostinianas é o ramo feminino da Ordem Agostiniana, que tem a espiritualidade de Santo Agostinho como fundamento doutrinário. Segundo Vidal (1981), a fundação do colégio faz parte do extravasamento da pedagogia da amizade dos padres agostinianos que, por ocasião do Sínodo Latino Americano celebrado em Roma no último ano do século XIX, iniciaram o projeto de expansão religiosa imbuídos pela ideia da unidade da Igreja Católica. Os padres agostinianos chegaram às paróquias de Goiás no final do século XIX. Foi através da presença destes na paróquia de Catalão que se fizeram os primeiros contatos com as irmãs agostinianas para a fundação de um colégio para meninas que pudesse atender todo o Município<sup>5</sup> e região.

Segundo Sampaio e Rosa (2006), em 1919, Monsenhor Sousa, então vigário da paróquia local, convocou uma comissão de moradores solicitando o apoio destes para a fundação de um colégio para meninas. A comissão era formada por ele e outros 15 homens, todos representantes das famílias abastadas da região, sem a presença de mulheres. Apoiado por essas famílias e com a cooperação dos padres que aqui moravam, D. Prudêncio, bispo da diocese, deu início, através dos padres agostinianos, às negociações com as irmãs agostinianas que apresentaram cinco voluntárias para assumir tal missão. As cinco irmãs chegaram a Catalão em fevereiro de 1921 e trataram de organizar, rapidamente, o casarão da antiga rua Coronel Roque e todo seu quintal para dar início às aulas em dois de julho daquele mesmo ano, com trinta alunas. Em 1922, o ano letivo teve início em fevereiro, com cinquenta alunas externas e as três primeiras internas<sup>6</sup>.

4. Conforme muitos estudiosos(as) da história do Brasil, a expressão “homens de bem” era, e ainda é, utilizada para designar os donos das fortunas locais, designando, assim, os representantes da elite política e econômica.

5. No período estudado, o território do município abarcava os atuais municípios de Anhangüera, Cumari, Nova Aurora, Três Ranchos, Ouvidor e Divinópolis. Segundo os memorialistas locais, sua extensão

6. territorial correspondia ao estado de Sergipe.

As três primeiras internas: Maria Anunciação Martins, Bernardina Martins, filhas do fazendeiro Olegário Martins Teixeira e Maria das Dores Campos, vinda de Goiandira.

Até o ano de 1930, o tempo escolar constava de quatro séries primárias e quatro do curso normal. Após esse ano, até 1937, constava de quatro séries primárias, duas intermediárias e quatro do Curso Normal. Somente em 1937 criou-se o Curso Ginásial de quatro anos. O internato funcionou até 1968, sendo fechado por falta de demanda de alunas.

De 1938 a 1948, o colégio abriu suas portas para o sexo masculino. Segundo o professor Chiquinho, citado por Sampaio e Rosa (2006), não era permitido o contato entre meninas e meninos. Havia portas de entrada separadas destinadas aos homens e às mulheres e, nas salas mistas, os meninos se sentavam de um lado afastados por uma fileira de carteiras das meninas que ficavam do outro lado.

Em 1948, o colégio deixou de ser misto e voltou a se dedicar unicamente à formação de mulheres até 1968 quando, por falta de alunas, o internato foi fechado e se abriram novamente as portas para o público masculino. (ATA do Curso Ginásial, 1952 a 1973 CNSMD)

Após as quatro séries do curso primário, as alunas faziam dois anos intermediários para, depois, fazerem quatro anos do curso de formação de professoras ou Curso Normal.

No final de cada ano letivo, instalava-se uma banca examinadora, para a qual eram convidadas pessoas “ilustres” da cidade, e todas as alunas, de todas as séries, eram submetidas a um questionamento dentro do ponto sorteado.

Como se observa nos livros de atas que registraram tais procedimentos, dependendo do número de alunas, essas bancas se estendiam por até sete dias ininterruptos, trabalhando-se nos períodos matutino e vespertino. Ao final, ali mesmo, já se ficava sabendo das aprovações e reprovações.

As avaliações eram feitas por notas e conceitos, e as alunas eram classificadas por médias globais. Essa classificação servia para a organização do mapeamento da sala de aula. A primeira classificada, que atingia a média mais alta da turma, sentava-se na primeira carteira, a segunda na segunda carteira e assim sucessivamente.

Durante a pesquisa, nos chamou atenção o envolvimento de membros da sociedade com o Colégio. Em 1937, período em que foi criado o curso ginásial, a Irmã Natividade Gorrochategui, diretora da unidade, oscilava quanto à implantação do curso devido à falta de salas de aula e indisponibilidade de recursos para a construção de novos espaços. Nesse período, houve uma grande mobilização por parte de setores da sociedade que se juntaram às irmãs com incentivos morais e financeiros. Segundo os documentos pesquisados, os professores abdicaram de seus salários, e o então intendente municipal Dolival Diogenes Sampaio concedeu uma verba municipal de 50\$000 (cinquenta mil réis).

Essa mobilização aponta para o fato de que a educação propiciada pelas irmãs agradava a sociedade da época e, certamente, vinha ao encontro das necessidades das famílias locais.

#### **4. Gênero e educação feminina: educando para o convívio social**

É através das representações culturais que uma sociedade estabelece os papéis e as posições sociais dos indivíduos. Assim, é através de uma visão de mundo historicamente construída que foram formados os discursos sobre o papel e o lugar da mulher no meio social.

Os valores morais da sociedade catalana do início do século XX certamente correlacionavam-se com as propostas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola. A fundação de um

colégio confessional católico para meninas não está alheia a esse processo. Os preceitos cristãos estabelecidos no interior do colégio dizem respeito aos espaços que as meninas deveriam ocupar.

Podemos observar que a rotina escolar estava organizada de modo a preparar a moça tanto para o espaço privado, quanto para o espaço social.

A rotina escolar era organizada da seguinte forma: das 11 às 14 horas, eram ministrados os conhecimentos formais de Português, Matemática e Alfabetização, seguido por meia hora de recreio e uma hora e meia de trabalhos manuais, orações e cânticos. Eram ministradas aulas de Música: Canto Orfeônico e Piano, Religião, aulas de Trabalhos Manuais, Desenho, Pintura a Óleo, Culinária, aulas de Física, Química, História Natural, Aritmética; História Universal, aulas de Português, Francês e Geografia.

É necessário observarmos que essa rotina escolar não ocorria de forma neutra, mas pressupunha uma estrutura curricular que transmitisse valores, regras, interesses e visões de mundo. A organização curricular apresenta elementos da sociedade na qual está inserida. Dessa forma, entendemos que educar não é apenas um ato de instrução, mas é uma ação formadora integral, na qual está implícita uma concepção social e histórica do modelo de masculinidade e feminilidade com atribuições e papéis definidos. Estabelecem-se, assim, regras e comportamentos sociais aos gêneros com papéis específicos e limitados socialmente.

Às moças do Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus é atribuído um currículo que configura um modelo de mulher, de feminilidade, que mostra que, para além do conteúdo formal de caráter instrutivo, as alunas precisavam adquirir outros conhecimentos, tais como regras e normas de comportamento, bem como serem preparadas para os trabalhos domésticos ou “prendas domésticas”. Daí a presença de aulas com trabalhos manuais: bordados, desenho, pintura, aulas de música e culinária.

Discutindo a condição da mulher no final do século XIX e início do século XX, Almeida (1998) afirma que: “Para quem o lar era o altar no qual depositava sua esperança de felicidade e, sendo o casamento sua principal aspiração era indicada para ser a principal educadora da infância, o sustentáculo da família e da pátria” (p. 18-19).

Dessa forma, podemos afirmar que o ensino no Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus estava em consonância com os valores defendidos pela sociedade patriarcal, preparando as moças para serem esposas e mães.

De acordo com a proposta curricular nos anos 1920, a preocupação essencial do Colégio, como centro educativo Católico, era:

oferecer uma cultura humana aberta à mensagem da salvação, fundamentada no conhecimento da palavra de Deus e na doutrina da Igreja, preparando as alunas para uma atuação na vida, de acordo com os princípios evangélicos, no compromisso do serviço em busca de um mundo mais justo e fraterno. É a busca pelo despertar de uma consciência crítica, capaz de perceber e absorver os valores autênticos, dentro da moral e da ética e, do destemor capaz de denunciar os erros estruturais, na efetivação dessa construção social (REGIMENTO interno do CNSMD, 1925, p. 06).

Esses valores eram possibilitados através de serviços prestados à Igreja em atividades apostólicas dirigidas pela Paróquia e executadas pelas alunas e irmãs e pela prática educativa no cotidiano escolar.

Podemos perceber uma presença constante e doutrinária da Igreja Católica, norteando as relações educacionais no interior do colégio. Das alunas eram cobradas posturas que evidenciam as relações patriarcais em que o homem é percebido dentro de sua condição de masculinidade como ser superior.

A honra era a principal virtude feminina, um bem precioso, ligado diretamente à sexualidade. Encontramos, em uma caderneta, anotações que expressam essa postura ética que era esperada das moças.

Os meninos não permitem, na sua superioridade de homem que as meninas os procurem. As meninas se eduquem para saberem andar no seu lugar, não caindo na lábria do rapaz sensual, charmoso, que seja liberal desrespeitoso pois esses não darão bons maridos e que por seu lado, as meninas não sejam sensuais, levianas e não queiram para si os carinhos, que não olhem só a parte física e não permitam nada demais, pois, a sensibilidade feminina é mais perceptível e complicada e que moça assim não será boa e não dará para boa companhia fiel e boa mãe para os filhos (CADERNETA da aluna Flora da Silva).

Podemos observar nessas anotações uma definição de características específicas do pertencimento de um gênero. São as escolhas, as reações e o controle dos sentimentos dentro das relações sociais que vão conferir o significado de ser mulher ou de ser homem. As mulheres estão submetidas a determinadas regras sociais que são validadas no interior da escola: “as meninas se eduquem para saberem andar no seu lugar”.

Estabeleciam que as mulheres deveriam ser fiéis e honradas, submissas aos homens. Podemos perceber que às mulheres cabia a função de exercer um controle sobre os desejos de seu corpo, vinculando a honra à castidade.

Essa visão masculina do feminino se construía no interior da escola e estava diretamente relacionada à vida pública. O olhar da sociedade determinava se esta ou aquela moça era ou não uma moça honrada<sup>8</sup>. Das alunas era cobrado, no cotidiano, na rotina escolar, uma postura que determinava sua condição de mulher.

A aluna do colégio era avaliada também no meio social, observando seu comportamento nas ruas, no cinema, nos bailes, nos namoros. De acordo com Sampaio e Rosa (2006), ao voltarem dos fins de semana que passavam fora do colégio, as alunas que tivessem cometido alguma falta, como o uso de roupas inadequadas (curtas ou transparentes), risadas altas, passeios acompanhados por meninos em locais de pouco movimento e não participação na missa dominical eram severamente punidas.

A invisibilidade é, nesse sentido, um fator essencial de conduta. Esperava-se que a aluna não chamasse a atenção para seus atos, que não fosse alvo de comentários, que não causasse impressão negativa alguma.

Dessa forma, além de submeterem-se às regras morais, as alunas deveriam se preocupar com a aparência, onde o vestir, o olhar e o falar eram indicativos de bom ou mau comportamento.

7. Anotações obtidas da caderneta da aluna Flora da Silva da turma A do Curso Ginásial de 1939, como consta na Ata de resultados finais de 1937 a 1951. A caderneta se encontra no Museu Lélia Jaime Martins.

8. Sobre essa concepção de honra, ver Grossi (2004).



Dentro da disciplina “Civildade e Higiene”, acontecia uma vez por semana a “revista”. De acordo com Sampaio e Rosa (2006), essa revista era constrangedora quando uma das irmãs passava de carteira em carteira revistando as unhas, as orelhas, a cabeça – a fim de detectar piolhos ou lêndeas –, os dentes, os sapatos, as meias, o uniforme em geral e os objetos escolares.

Podemos observar, nessa prática, a busca por um disciplinamento do corpo feminino, pautado pela pureza e higiene. Essa necessidade de disciplinar, controlar o corpo, adequar os gestos a um comportamento esperado socialmente deixa latente a postura pedagógica voltada para a docilidade, a construção de uma sexualidade dócil e silenciosa. Conforme Tedeschi:

Tais representações impuseram as mulheres um vasto “corpo” de modelos de comportamento religioso e doméstico, exortando a prática das “virtudes” da obediência, do silêncio, da imobilidade em nome de uma ética católica muito parcial (TEDESCHI, 2008, p 13).

A escola funcionava como uma forma de adestramento da conduta feminina. O discurso era imbuído pelo perfil da mulher ideal, “pois, a sensibilidade feminina é mais perceptível e complicada e que moça assim não será boa e não dará para boa companheira fiel e boa mãe para os filhos” (Caderneta da aluna Flora da Silva).

Para ser essa companheira, essa mãe ideal, as moças tinham que ser observadoras das leis de Deus e cumpridoras dos compromissos sociais lhes eram destinados.

Podemos observar, através da análise dos documentos, a importância da religião no cotidiano do colégio. As aulas de religião eram levadas tão a sério quanto às de outras disciplinas e passíveis de reprovação escolar, sendo item obrigatório nas premiações, medalhas e quadro de honra.

Rezava-se no pátio ao formar a fila para entrar nas salas, antes de cada aula e no final destas, no início e fim dos estudos dirigidos (aulas de reforço, que neste período eram um elemento corriqueiro), dos desfiles escolares, antes e no final dos passeios, das refeições, das aulas de Educação Física, dos jogos. Enfim, a oração fazia parte de cada ato, de cada momento das atividades da vivência escolar.

O catecismo era decorado e cobrado em provas orais e escritas e avaliado através do comportamento diário de cada aluna, não só dentro do colégio, mas também na sociedade. Faziam parte dessa observância de valores as aulas de Educação Moral e Cívica, nas quais se ensinavam regras de comportamento. De acordo com Sampaio e Rosa (2006): “As alunas aprendiam a se sentarem, a falarem, a andarem, a rirem e a elas não eram permitidas intimidades, como, encostar uma na outra, pegar na mão, nem liberdades no falar, contar piadas e brincadeiras afins” (p.61).

Essa preocupação com a postura das alunas representa os anseios da sociedade que ainda resguarda o modelo patriarcal, na sua maioria católicos, que objetivam uma educação marcada pela distinção biológica, melhor distinção sexual, que serve para justificar a desigualdade social e estipular papéis diferenciados pelo discurso sexista, internalizando uma preponderância do homem sobre a mulher. (LOURO, 2001)

Essa era a percepção do feminino que fundamentava o lugar social da mulher pertencente à elite na sociedade catalana nas primeiras décadas do século XX. A mulher era educada para ser uma boa mãe, uma esposa dedicada e uma excelente dona de casa. Um ideário de “santificação”, como nos lembra Del Priore (2009).

Podemos perceber uma forte presença da influência do pensamento católico nas representações do feminino. As mulheres eram incentivadas a serem dóceis, sensíveis, obedientes, regradas. Fugir desse padrão significava o reverso, deixar prevalecer características que não eram próprias das representações normatizadas do feminino. Nesse sentido, concordamos com Tedeschi quando este afirma que a “moral cristã difundida no interior da escola contribui para as práticas de interiorização da mulher” (TEDESCHI, 2008, p 64).

A observação constante do comportamento das alunas dentro e fora do cotidiano do colégio, a vigilância da obediência às normas, a imposição de regras de comportamento, a preocupação com o controle do corpo eram formas de negar ao feminino o direito a sua própria sexualidade.

Nesse sentido, as representações de gênero eram validadas, através da disposição curricular e das ações pedagógicas, buscando educar as moças para um convívio social já estabelecido pelas relações de poder cristalizadas e historicamente dominadas por uma visão masculina de mundo.

## 5. Considerações finais

Ao longo da pesquisa, nos deparamos com uma documentação acerca do funcionamento do Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus, que nos possibilitou analisar as relações de gênero que se estabeleceram no interior do cotidiano escolar através da análise do currículo, do regimento e dos registros em atas e na caderneta de aluna.

O processo educacional das moças condizia com os valores da sociedade patriarcal da época, encontrando respaldo na doutrina católica. Um conjunto de expressões revela modelos de masculinidade e feminilidade que salientam a diferença de identidade de gêneros, pautada em concepção biológica e em relações de poder.

Esses valores foram disseminados no interior do colégio, revelando um conteúdo de dependência e subjugação das mulheres ao universo masculino. Analisar o conjunto das ações pedagógicas no interior da escola nos ajuda a compreender como as influências educativas contribuem para assegurar e manter paradigmas que, por sua vez, determinam as relações de poder no meio social.

A historiografia indica que a educação de homens e mulheres supõe uma construção social e corporal que designa os papéis destes através da inserção de valores e conhecimentos.

Os resultados da pesquisa chamam a atenção para a importância de retomarmos os processos de inserção social das mulheres através da escola, alertando-nos para a trajetória feminina na conquista de seu espaço, pois entendemos que o processo histórico é resultado da ação de todos os homens e mulheres influenciados pelos elementos que constroem o tecido cultural das sociedades. E são as relações que se estabelecem no seio das sociedades que fundamentam as relações gênero.

Buscar como a mulher foi educada ao longo da história, nos diferentes tempos e lugares, no nosso caso, no Município de Catalão, nas primeiras décadas do século XX, ajuda-nos a desenhar o processo de subjugação feminina e nos alerta para abrir novas fronteiras na busca por uma igualdade de gênero.

O contexto que analisamos não diz respeito aos deslocamentos que a educação causou nas mulheres catalanas no período estudado. Restringimo-nos ao modelo de ensino que foi proposto para as meninas da elite local. Cabe-nos, no entanto, em outro momento, refletir sobre as relações e as experiências que essas moças estabeleceram a partir do diálogo com esse modelo de educação.

## FONTES

Ata de fundação do Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus. Ata nº 01;  
Atas de reuniões pedagógicas do nº 01 ao 05;  
Ata de provas parciais de 1922 a 1936;  
Ata de resultados finais do curso ginásial de 1937 a 1951;  
Atado curso ginásial 1952 a 1973;  
Pasta de correspondência de 1921 a 1935;  
Regimento interno do colégio Nossa Senhora Mãe de Deus;  
Caderneta de anotações da aluna Flora da Silva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ARIES, Philippe. **Historia social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; COSTA, Wilma Peres; DELORENZO, Helena Carvalho (Org). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.

DEL PRIORE, M. L. M. **Ao sul do corpo, condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia**. UNESP: São Paulo, 2009. v. 1.

FREITAS, Eliane Martins. **Os significados da justiça: justiça, violência e a aplicação da lei em Goiás – 1890/1941**. 2005. 241 f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de História, Direito e Serviço Social. UNESP, Franca. 2005.

GROSSI, Miriam P; **Masculinidade: uma revisão teórica**. Antropologia em primeira mão - Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Florianópolis: UFSC, 2004, v 75. Disponível em: <<http://www.antropologia.ufsc.br/75.%20grossi.pdf>>. Acesso em 28/01/2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. (1ª ed.: 1997). Petrópolis: Vozes, 2001.

PEROSA, Graziela Serroni. A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. **Cadernos Pagu**. Campinas: UNICAMP, n.26, jan./jun.2006; pp. 87-111.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Ângela M. S. Córrea. São Paulo: Contexto, 2007.

SAMPAIO, Maria da Gloria Rosa; ROSA, Eriziane de Moura Silva. **História que se torna vida- Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus**. Catalão: s/ editora, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul/dez. 1995, p.71-99.

TEDESCHI, Losandro Antônio. **História das Mulheres e as Representações do Feminino**. Campinas-São Paulo: Ed. Curt Nimuendajú, 2008.

VIDAL, Ir. Maria augusta, **Breve história dos Padres Agostinianos e freiras Missionárias Agostinianas do Brasil**. Ed. Ave Maria LTDA, 1981

# GEOGRAFIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO: novas perspectivas para velhas realidades.

*Marise Vicente de Paula*

*Eduardo Antônio Araújo do Nascimento*

## 1. Introdução

Estamos vivendo uma época de diversidades e contradições. É um tempo em que as afirmações sobre o ensino se contradizem constantemente, período de mudanças radicais, rápidas e diferentes de tudo o que a humanidade já experimentou, que se abre para um novo horizonte a respeito de quem é o ser humano. É uma etapa na qual a diversidade humana poderia ser percebida como um símbolo de riqueza de toda a humanidade, e também um tempo histórico em que a humanidade está diante do enorme desafio de aprender a ser responsável por séculos de acúmulo de conhecimento científico e tecnológico. (AZAMBUJA, 1998)

Esse novo mundo de diversidades e contradições está particularmente espelhado nos sistemas de comunicação e informação, criando uma “era” informacional-científica. Esse novo período altera a visão de mundo e de conhecimento de toda a humanidade e afeta, com base nos fluxos da vida cotidiana, as relações humanas, os valores, enfim, o saber. Na raiz de todas essas

transformações está a evolução sem precedentes dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Segundo Castrogiovanni (2000), o ensino de Geografia deve preocupar-se com essas multidimensões do espaço, compreendendo todas as suas estruturas, formas de organização e interações.

A percepção geográfica tem oferecido grandes possibilidades para o estudo do espaço, reforçando a importância do ensino da Geografia voltado à organização do espaço, às atividades humanas e à interação sociedade/natureza. Esse ensino deve assegurar momentos de aprendizagem próprios, adequados à nova realidade do mundo e, assim, particularmente, à realidade da comunidade local. Desse modo, o ensino de Geografia poderá trabalhar uma geografia de qualidade, consciente, buscando no cotidiano da vida do aluno, bem como no seu relacionamento com o meio natural, os exemplos construídos e perceptíveis para uma aprendizagem contextualizada. (CAVALCANTI, 1998)

Diante dessa possibilidade, cabe investigar se o ensino de Geografia busca atender as diretrizes do PCN, colaborando para a construção de um ensino de qualidade. Que possibilidades de reflexão poderão ser feitas no processo de formação de professores de Geografia num século de desafios e de grandes transformações? Será que o ensino de Geografia atual consegue lidar com as particularidades dos diferentes lugares, da economia, da política, da cultura, do gênero e da etnia? Como a Geografia trabalha com o mundo do aluno, o mundo do professor, o mundo das referências locais, o mundo concreto e o mundo abstrato? Que métodos de ensino e materiais didáticos poderão ajudar na compreensão dos conteúdos pelos alunos?

Será com base nessas inquietações que o presente artigo se constrói, principalmente no que tange à discussão na escola dos temas transversais ligados às questões de gênero e diversidade.

Elementos como formação de professores, capacitação de profissionais da educação e metodologias para prática cotidiana serão trazidos para o texto, na busca de uma contribuição efetiva para a absorção desta temática em sala de aula, seja ela em nível fundamental, médio ou superior.

Com isso, pretendemos contribuir para a construção de uma escola mais autônoma, democrática, onde a diversidade étnica e de gênero sejam respeitadas e pensadas em sua prática cotidiana, na busca pela configuração de uma sociedade mais justa e livre de preconceitos.

## 2. Fundamentação teórica

A perspectiva feminista aparece na Geografia, de acordo com Silva (2008), a partir dos estudos de alguns geógrafos europeus e estadunidenses que trabalham as questões espaciais sobre esta abordagem. A preocupação principal é dar visibilidade às mulheres e questionar os padrões androcêntricos, patriarcais e sexistas da ciência, propondo novos enfoques teóricos e metodológicos.

Além disso, outras ciências sociais legitimaram as mulheres como importante universo temático, como a história, psicologia, antropologia e a sociologia, o que não é o caso da Geografia, que apresenta um pequeno número de pesquisadoras com dedicação a esta temática no Brasil. Estes estudos, em sua maioria, são realizados por geógrafas e trazem a identidade feminina como sendo um agente importante na compreensão do espaço. (SILVA, 2003)

O feminismo constitui-se de um movimento político e social pela igualdade entre os sexos. Esta característica provocou uma inevitável influência nas pesquisas acadêmicas vinculadas às ciências sociais.

Em comparação com outras ciências, a Geografia demorou a se ocupar da temática, demonstrando as primeiras pesquisas vinculadas ao movimento feminista apenas na década de 1970.

É importante ressaltar, entretanto, que a Geografia Feminista é aquela que incorpora as contribuições teóricas do movimento para explicar os fenômenos geográficos. O gênero, por sua vez, trata-se de uma categoria de análise. Nesta perspectiva, “não existe uma geografia do gênero, a categoria é que pode ser útil à Geografia” (SILVA, 2008, p. 9).

Utilizar a categoria gênero como instrumento de análise do espaço geográfico é possível, porque o espaço não é homogêneo nem estático e, como as relações de gênero se apresentam desiguais, elas constituem o espaço.

Silva (2008) afirma que, para realizar as pesquisas de orientação feminista na Geografia, vários paradigmas são utilizados, como marxistas, culturais e, após a década de 1990, pós-modernistas.

Os estudos sobre mulheres, de orientação marxista, iniciaram-se com mais expressividade na década de 1970, preocupando-se principalmente com as desigualdades provocadas pelo sistema capitalista de produção e o patriarcalismo. Podem ser destacados alguns trabalhos contemporâneos acerca do sindicalismo, vinculados à Geografia do Trabalho, que consideram alguns elementos de análise crítica<sup>1</sup>.

A orientação crítica da Geografia pensa o espaço a partir da leitura de uma realidade homogênea que foi naturalizada como masculina. Há uma dificuldade em trazer a mulher para o campo de visibilidade na produção do espaço. A princípio, a dificuldade consiste na demarcação de fronteiras. O ser mulher se define num contexto de relações sociais e, sendo assim, a identidade feminina é dinâmica. Enquanto produto de relações sociais, a identidade feminina estará intimamente ligada à construção da masculinidade, arranjando uma ligação complementar e, ao mesmo tempo, oposicional. As fronteiras identitárias entre os gêneros masculino e feminino tornam-se cada vez mais próximas na sociedade ocidental contemporânea, dificultando ainda mais uma expressão do espaço material desse processo.

O desafio é pensar a mulher no espaço enquanto gênero e pensar que este gênero está dividido em classes sociais, grupos étnicos, grupos de orientação sexual diferenciada, entre outras segmentações. Há que se superar os grandes grupos homogêneos e enxergar a diversidade que compõe os grupos humanos.

Contudo, deve-se ressaltar que a análise espacial vinculada à categoria gênero não pode desconsiderar os dados socioeconômicos gerados pela produção e reprodução do capital que, indubitavelmente, representa um importante fator de configuração do espaço geográfico.

Outro importante paradigma da ciência geográfica que utiliza a categoria gênero em suas análises é a cultural-humanística que, assim como a materialista histórico-dialética, teve maior destaque na Geografia a partir dos anos de 1970. As pesquisas vinculadas a esta orientação teórica buscam compreender o espaço vivido e o papel que as experiências e sentimentos têm na análise da realidade, considerando as peculiaridades do universo masculino e feminino.

1. CARVALHAL (2003, 2004 e 2005), LOBO (2008), CARNEIRO e TEIXEIRA (1995), BEM COMO DISCUSSÕES ACERCA DA MULHER NO MUNDO DO TRABALHO, COMO TOLEDO (2001), MAGALHÃES (2001), DICKSON (2001) e SAFFIOTI (1984).



A fenomenologia normalmente é utilizada como norteadora das análises que se vinculam ao espaço privado, no cotidiano e no lugar. (SILVA, 2008)

Contudo, há de se ter muita cautela quanto às pesquisas puramente descritivas, que não possibilitam uma reflexão teórica do fenômeno em análise.

No final da década de 1990, a Geografia como um todo começou a sofrer influência da orientação teórica pós-moderna, que consiste em uma visão crítica sobre as verdades ocidentais e suas concepções universais e totalizantes. Neste contexto, as categorias não estão prontas, nem estáticas, são, na verdade, construídas segundo as realidades locais, em tempos e espaços próprios que lhe dão sentido de existir.

Pensar a categoria gênero na Geografia, segundo uma concepção pós-moderna, consiste em acreditar que não existe uma mulher nem um homem universal. De acordo com Silva (2008),

[...] ambos formam partes de distintas culturas, etnias, classes sociais, lugares, nacionalidades e as relações de gênero se modificam conforme as particularidades destas colocações. Estas considerações conduzem as questões de identidade e representação ampliando os horizontes da geografia do gênero (SILVA, 2008, p. 8).

Nesse sentido, não existe apenas um método ou teoria feminista de análise específica, pois os fenômenos sociais precisam ser localizados e compatíveis às características de uma determinada teoria, seja ela vinculada à geografia crítica ou à humanística. A metodologia qualitativa privilegiada nestes estudos possibilitam análises de padrões pouco abordados e dão oportunidade aos sujeitos/objetos de estudo, muitas das vezes compostos por excluídos do sistema socioeconômico, de expressar suas ideias, sonhos e expectativas.

Silva (2008) aponta que, na Geografia Mundial, a perspectiva feminista e as questões de gênero contam com um grupo de trabalho constituído, na União de Geógrafos Internacionais (UGI), com encontros periódicos sobre o tema. No Brasil, o desafio é incorporar as pesquisas, as questões de gênero e da geografia feminista, no processo de produção e reprodução do espaço geográfico. As discussões nesta área são ainda recentes, porém, substanciais.

Nessa perspectiva, é possível fazer referência às pesquisas de Silva (2009) e aos estudos desenvolvidos junto ao Grupo de Estudos Territoriais, o GETE, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, incluídos na coletânea: Geografias Subversivas: discurso sobre espaço, gênero e sexualidades, e aos estudos desenvolvidos junto ao Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-raciais e Espacialidades – LAGENTE, da Universidade Federal de Goiás, como Ratts (2003), (2010), Souza (2007) e Lopes (2008).

Um campo bastante pertinente desta discussão de gênero na Geografia acontece com a temática referente à mulher e às relações de gênero no espaço público e privado.

Há de se ressaltar, todavia, que os conceitos de espaço público e privado não devem ser encarados como dicotômicos, como afirma Okin (2008). Nesta perspectiva,

[...] o Público/privado é usado tanto para referir-se à distinção entre Estado e sociedade (como em propriedade pública e privada), quanto para referir-se à distinção entre vida não-doméstica e vida doméstica. Nessas duas dicotomias, o Estado é (paradigmaticamente) público, e a família e a vida íntima e doméstica são (também paradigmaticamente)

privadas. A diferença crucial entre os dois é que o domínio socioeconômico intermediário (o que Hegel chamou de “sociedade civil”) é na primeira dicotomia incluído na categoria de “privado”, mas na segunda dicotomia é incluído na de “público” (OKIN, 2008, p. 3).

O espaço privado também é político, pois o que acontece entre os sexos no espaço doméstico também é regido por relações de poder e hierarquias, que são, sobretudo, regidas pela distinção de gênero, que é um fenômeno social. Isso significa que as esferas pública e privada não podem ser interpretadas isoladamente.

Perrot (1998) afirma que, claramente, o homem domina as relações públicas enquanto a mulher está culturalmente interligada ao privado. Todavia, a aparente simplicidade desta repartição esconde problemas de fronteiras, pois a mulher circula pelo público em funções domésticas e trabalhistas e os homens são considerados os verdadeiros senhores dos lares, onde, segundo uma postura patriarcal, governam suas famílias e delegam às mulheres a gestão do cotidiano.

Além disso, Okin (2008) argumenta que funções que são naturalizadas como femininas, como a gestão das atividades domésticas e criação dos filhos, têm suas raízes na constituição de uma sociedade burguesa. É um costume culturalmente ensinado em função da produção e reprodução do capital e, portanto, é um fenômeno de ordem política, o que interliga o privado a relações extradomésticas. Daí a necessidade conceitual de relacionar as esferas públicas e privadas nas abordagens, envolvendo o conceito de gênero.

As concepções do espaço nas esferas públicas e privadas ganham força com a urbanização. Visto que o espaço rural é todo privado, apenas no urbano – seja ele arraiais que eram extensões do rural a grandes cidades – o público começa sua existência.

No início do século XIX, o Brasil ainda era um enorme país rural. Apenas na segunda metade do século XXI, de acordo com D’Incao (2004), a urbanização começou a delinear formas e funções no espaço geográfico. Até então, a cidade, a exemplo do Rio de Janeiro, era desorganizada e as ruas e as casas não estabeleciam limites, como se não pertencessem a ninguém. Os quintais eram extensões das casas e as ruas eram drenos de toda a água residual. O mau cheiro era sufocante.

Até o início do século XIX, não havia no Brasil leis públicas que regulassem a limpeza e o uso das cidades.

Os espaços para o abate de animais domésticos e para a lavagem de roupas, as fontes centrais, bem como os terrenos para a criação de animais e locais para cortar lenha foram reduzidos ou transferidos do centro das cidades para a periferia. A arquitetura dos sobrados se desenvolveu, fazendo da rua uma “serva da casa”, portas e janelas abriam-se diretamente para ela. Autoridades públicas limitaram o “mau uso” da casa e tenderam a estabelecer uma nova atitude em relação às ruas, agora consideradas “lugares públicos” e que por isso deveriam manter-se limpas (D’INCAO, 2004, p. 224, grifos do autor).

Com a abertura da Faculdade de Medicina no Rio de Janeiro, a preocupação com a higiene tornou-se uma espécie de obsessão pública, em um contexto histórico em que as pessoas morriam de pestes e epidemias; as sujeiras das cidades foram, então, demonizadas.

Essa tendência interferiu nas relações públicas e privadas, pois, de acordo com Matos (1995), o medo de que as amas de leite contaminassem as crianças e que as lavadeiras con-

taminassem as roupas fez com que gradativamente estas figuras fossem sendo extintas da sociedade e que as mulheres da classe burguesa fossem mais relegadas ao privado em função da maternidade e do desenvolvimento da vida no lar. As máquinas e a empregada doméstica, que morava nas casas de família, foram tornando mais privadas ainda à vida nos lares.

Matos (1995) afirma que a presença das mulheres no público tinha uma conotação classista, visto que as mulheres pobres circulavam mais pelo público que as ricas. Lavadeiras, domésticas e amas de leite, após as medidas higienistas, foram sendo relegadas ao privado e à periferia das grandes cidades.

As mulheres ricas sempre foram criadas no privado e deviam ser guardadas dos olhares públicos. Expostas, ornamentadas de joias e roupas caras apenas para reafirmar o poder econômico de seus maridos, as burguesas tinham locais específicos de circulação<sup>2</sup> na sociedade de acordo com Perrot (1998). As meninas deviam ser guardadas até o casamento, onde a virgindade, segundo D’Incao (2004), representava moeda de troca para os grandes e rentáveis casamentos, arranjados entre as famílias ricas.

Outra tendência observada por D’Incao (2004) é a busca pela civilização das sociedades urbanas brasileiras no início do século XX. Este período marcou a passagem das relações senhoriais para as burguesas. Esta tendência busca a superação das relações de compadrio e vizinhança, acentuando o que é público e o que é privado, construindo, assim, as bases de uma sociedade urbana individualista e classista. Com esta tendência, manifestações religiosas e culturais referentes às pessoas pobres foram banidas para a periferia, tomando um *status* de secreto para coexistir. Assim, o espaço dos lares torna-se cada vez mais privado, e o público cada vez mais temeroso.

O privado representa no imaginário social o santuário da intimidade. O problema, contudo, é que mulheres e crianças que convivem com a experiência cotidiana do abuso físico – e para aquelas, em número ainda maior, que vivem sob a ameaça constante desse abuso –, a esfera doméstica não oferece o tipo de privacidade no qual a intimidade pode florescer. (OKIN, 2008)

Deixar temporariamente os papéis públicos de lado, tendo liberdade para desenvolver as capacidades mentais e criativas, representa outra função do privado. Mas, nem todos têm direito a esse momento individual, pois,

tenham ou não papéis não-domésticos, espera-se muito mais delas [as mulheres], em geral, em seus papéis de mães e de responsáveis pela família, do que se espera dos homens em seus papéis familiares. Isso é evidenciado pelo fato de que homens que têm sucesso na vida pública são freqüentemente desculpados por negligenciar suas famílias, enquanto as mulheres, na mesma situação, não o são. De fato, uma referência completamente diferente do que constitui “negligência em relação à família” é geralmente aplicada à mulher, assim como “ser mãe” significa algo inteiramente diferente de “ser pai” (OKIN, 2008 p. 19, grifos do autor).

Dessa forma, a privacidade está muito menos disponível às mulheres que aos homens, pois “as mulheres têm seu tempo e suas faculdades sempre à disposição de todos” como parte da explicação para suas menores realizações nas artes e nas ciências (OKIN, 2008, p. 20).

2. Cafés, magazines, salões de beleza entre outros espaços femininos.

Com isso, conclui-se que o espaço geográfico, nos âmbitos público e privado, representa espaço de disputa de gênero, onde homens e mulheres exercem relações de poder, explícitas e veladas, na construção de sua vida cotidiana. A repressão à mulher, neste sentido, se faz naturalizada por uma cultura, na qual o tempo, a privacidade, a liberdade de expressão e de pensamento são tolhidas constantemente.

### 3. Metodologia

Para a realização da presente reflexão, foi feita uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos e documentos, sobre a abordagem do conceito gênero na ciência geográfica e as possibilidades de sua discussão na escola, tanto em nível fundamental quanto médio.

### 4. Resultados e discussão

No ano de 1999, o MEC – Ministério da Educação e Cultura – disponibilizou à comunidade escolar um guia para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, com a intenção de ampliar e aprofundar o debate educacional envolvendo escolas, pais, governos e sociedade, além de buscar a padronização dos conteúdos em todo o território nacional. Para Lobato (2005 p. 10), “A escola deve contribuir para a formação do aluno vendo-o como pessoa humana, crítico e reflexivo frente à realidade em que vive”.

Os PCNs foram elaborados procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas e, por outro lado, discutiram nas escolas assuntos do interesse de todo o país, democratizando aos jovens o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998)

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais é que o aluno seja capaz de: compreender a cidadania como participação social e política; ser crítico; conhecer as características fundamentais do seu país; posicionar-se contra todo tipo de discriminação; contribuir ativamente para melhoria do meio ambiente; conhecer a si mesmo e ser perseverante na busca do conhecimento e no exercício da cidadania; conhecer o próprio corpo e dele cuidar; utilizar as diferentes linguagens para se comunicar; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando a lógica, a criatividade, a intuição e a capacidade crítica. (BRASIL, 1998)

Além dessas ações, o PCN também propõe a transversalidade, que consiste em temas fundamentais para a formação de um cidadão crítico, participativo e livre de preconceitos.

Os temas transversais do PCN são temas considerados de extrema importância para serem discutidos em sala de aula. Vários quesitos são levados em conta ao se definir quais são de maior relevância. Muitas outras questões poderiam também ser consideradas e incluídas nos temas transversais, pois contribuem para a democracia e cidadania. “Os temas transversais dizem respeito a conceitos e valores que fundamentam a democracia e a cidadania, correspondendo a questões de grande importância para a sociedade brasileira” (LOBATO, 2005, p. 12).

Portanto, criaram-se critérios para definir e escolher os prioritários: a urgência social, que leva em consideração questões que podem afrontar a dignidade humana e deteriorar a qualidade de vida das pessoas; a abrangência nacional, que buscou contemplar questões que atinjam vários pontos do país. Pode haver questões que tenham mais destaque em uma região ou município, podendo, assim, as redes estaduais e municipais acrescentarem outros temas que são relevantes na realidade local. Outro critério estabelecido foi a possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, que indica que tais temas devem ser introduzidos nessa etapa da aprendizagem e devem favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

“Assim os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (BRASIL, 1998, p. 26)”. Os temas transversais são questões sociais que estão presentes na vida de toda a sociedade. Podem, portanto, ser discutidas em vários espaços sociais, para que, juntos, todos possam propor e buscar soluções para questões do interesse social.

Para o Brasil (1998), são os Temas Transversais que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída, e isso exige ensino e aprendizagem dos conteúdos no que se refere a essas duas dimensões.

Os temas transversais são bastante complexos, percebendo-se, a dificuldade que as áreas, quando os tratam separadamente, têm para explicá-los. É preciso um esforço conjunto para que se possa alcançar êxito. Por isso, propôs-se que integrem os temas transversais por meio do que se convencionou chamar de transversalidade. Desta forma, “pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar” (BRASIL, 1998, p. 27).

Assim, os temas transversais não necessitam ser tratados separadamente do currículo formal, mas sim serem inseridos junto ao contexto da matéria que está sendo tratada junto com os alunos.

Diante disso, o professor necessita apresentar uma boa formação, tanto em sua área de trabalho quanto em relação aos temas transversais e aos fatos recorrentes na sociedade. Daí a necessidade de um professor pesquisador que se disponha a desenvolver uma formação continuada e com disposição para desenvolver um ensino atualizado e dinâmico, como sugere o PCN.

Os temas transversais são: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais. Na presente reflexão, deter-nos-emos no tema orientação sexual, por ser este item a tratar das questões de gênero.

No tema orientação sexual, as diretrizes apontam para um processo de intervenção pedagógica, que tem como objetivo transmitir informações e problematizar situações relacionadas à sexualidade e a suas várias nuances. Para tanto, este tema é tratado através de três vieses: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. (BRASIL, 1998)

A discussão sobre corpo, como matriz da sexualidade, tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A abordagem sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. A prevenção às doenças sexualmente transmissíveis possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também

combater a discriminação que atinge portadores do HIV de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas por parte dos jovens. (BRASIL, 1998)

A abordagem do tema gênero, de acordo com o PCN, vai de encontro ao contexto político do conceito, buscando compreender o aspecto sociocultural do ser homem e ser mulher na sociedade contemporânea em uma ação organizada pela valorização e equidade entre os gêneros.

Contudo, esta ação encontra fortes barreiras quando chega à sala de aula, tanto no aspecto teórico quanto no prático, visto que existe uma fragilidade no sistema de formação profissional do docente no que tange ao trato das questões de gênero e diversidade na escola. Infelizmente, esta temática raramente é abordada nos cursos de graduação, sendo tema de raríssimos cursos de especialização, como é o caso do GDE – Especialização sobre gênero e diversidade na escola, do Campus da UFG em Catalão (GO).

Tratar gênero e diversidade na escola transversaliza os conteúdos, como é sugerido no PCN, ou seja, trabalhar paralelamente aos conteúdos formais, às temáticas das diferenças, sejam elas sexuais, étnicas ou de gênero.

Nas aulas de Geografia, tanto no ensino fundamental quanto no médio, esta ação pode ser realizada em vários momentos de diversos conteúdos, como: nas aulas de geografia urbana, quando se estuda a diversidade cultural das grandes cidades, abordando a diversidade étnica e de gênero; na violência urbana, abordando a violência contra mulher e homossexuais; nas aulas sobre desenvolvimento econômico do Brasil, quando é possível inserir discussões de gênero no mundo do trabalho e seus desdobramentos, e nas discussões sobre os diferentes continentes, através de desenhos animados que mostram as relações de gênero em outras culturas como, por exemplo, os filmes: *Mulan*, *Kiriku e a Feiticeira*, *Shrek 3*, entre outros.

Dessa maneira, é possível observar que as possibilidades são extensas e possíveis, contudo, o profissional da educação necessita de capacitação até mesmo para se interessar por trabalhar a temática.

Por isso, é importante que, além dos cursos de especialização, também a graduação capacite os futuros docentes junto a estas temáticas para que o futuro professor seja capaz de estabelecer uma postura idônea e democrática junto à diversidade étnica, de gênero e sexual, que irá encontrar em sua prática cotidiana. Na sala de aula, é indispensável que ele conheça a história das diversas etnias no Brasil, suas condições socioeconômicas na atualidade, os processos de preconceito e exclusão de mulheres, negros, homossexuais e demais excluídos. É preciso que esta realidade seja trazida para a sala de aula e que alternativas de ações pedagógicas sejam disponibilizadas para estes futuros profissionais em seu processo de formação.

A literatura sobre projetos de inclusão de crianças negras, crianças especiais e sobre a diversidade sexual nas escolas, a exclusão de pessoas negras nos vários meios da sociedade, o sexismo e a homofobia é vasta, bastando inseri-la nos planos anuais de ensino. Filmes e documentários que trabalham esta questão também existem em número considerável, como por exemplo: *O Grande Desafio*, que trabalha o racismo contra negros, questões de gênero e posturas pedagógicas autônomas no processo de ensino e aprendizagem; *O Sorriso de Monalisa*, que aborda questões de gênero e posturas pedagógicas inovadoras, e o curta-metragem *Coisas de Pássaros*, que aborda a intolerância à diversidade, entre outros.

A música também representa um campo fértil para abordar estas temáticas transversais, como por exemplo, o rap, muito popular entre os jovens, que apresenta letras de protesto e denúncia, como é o caso da música *O Homem na Estrada* dos *Racionais Mc's*.

Essa música denuncia a violência e discriminação contra as pessoas negras nas favelas. Aborda também questões de gênero, ao apontar a violência policial contra homens negros jovens, reafirmando os dados apresentados por Souza (2006) e mostrando que, no Brasil, 94% dos homens, mortos por policiais, são negros de idade entre 15 e 29 anos.

Existem ainda, na atualidade, diversas músicas que tratam o gênero feminino com desrespeito, reafirmando posturas sexistas de comportamento feminino historicamente impostos na sociedade ocidental, como vulgarização, erotização, comparação da mulher a objetos monetariamente adquiridos, entre outras temeridades. Estas letras lamentáveis podem ser facilmente encontradas no Fank, no Axé e nos Tecnobregas.

Considerando que tais músicas ganharam muito destaque na mídia, são do conhecimento da maioria dos alunos do ensino fundamental, médio e superior. Assim, é de suma importância que sejam levadas para a sala de aula e discutidas com os alunos, a fim de desconstruir estas ideias sexistas e distorcidas sobre a mulher na sociedade contemporânea.

Consideramos que a tarefa seja árdua e longa, contudo, possível. Trabalhar questões de gênero e diversidade na escola passa por capacitar os futuros e os já profissionais da educação, para que vençam em um primeiro momento os preconceitos dentro de si mesmos para, depois, combatê-los na sociedade, seja nos ambientes escolares, nas Universidades e mesmo nos ambientes domésticos, onde ainda há muito a ser repensado em termos de igualdade entre os gêneros e as etnias.

## 5. Conclusão

A abordagem da categoria gênero na ciência Geografia ocorreu somente por volta da década de 1970, sendo ainda na atualidade uma temática restrita e alvo de críticas por parte de geógrafos tradicionalistas.

Contudo, o desenvolvimento que o Movimento Feminista imprime sobre a pesquisa científica acerca das relações de gênero na sociedade, denunciando a desigualdade e as atrocidades que o sexismo impõe sobre mulheres, homens e homossexuais, chama cada vez mais a atenção de geógrafos em relação a esta temática. Isso ocorre porque a diversidade étnica e de gênero são importantes elementos de configuração do espaço geográfico, que é múltiplo, dinâmico e, entre outros elementos, sexuado.

Na presente reflexão, a preocupação principal consiste em pensar a importância e as possíveis estratégias de inserção da categoria gênero nas aulas de Geografia, tanto no que se refere à formação de professores nos cursos de licenciatura em geografia, quanto junto à prática pedagógica de profissionais da educação nas escolas a nível fundamental e médio.

Pensar a discussão de gênero na escola, nesta perspectiva, entretanto, passa por abordá-lo em seus diversos aspectos, sejam eles políticos, econômicos, históricos, étnicos e de diversidade de opções sexuais. Neste sentido, acreditamos que a principal dificuldade está assentada na superação do preconceito existente no interior de cada um de nós. Daí a importância da formação de professores ainda no momento da graduação e a necessidade de programas de formação continuada.

Em nossa prática cotidiana, enquanto professora e orientadora junto à disciplina Didática e Prática Docente em Geografia, na qual os alunos realizam o Estágio Supervisionado, abordar

temas como diversidade étnica, diversidade sexual e relações de gênero causam normalmente discussões acirradas. Nestas, o preconceito, enraizado na cultura ocidental, que dita como parâmetro socialmente aceitável e dominante o ser homem, branco, católico e heterossexual, acaba se afluando de alguma forma nas falas dos alunos.

Por isso, apontamos a necessidade de se realizar discussões teoricamente embasadas em pesquisas históricas e de caso, além da utilização de filmes, desenhos animados e música. Estes facilitam o processo de discussão e formação do futuro docente e ainda servem como modelos de práticas pedagógicas eficientes para serem utilizadas na escola em sua futura prática pedagógica.

A ideia então seria formar pessoas sensibilizadas e conscientes de seu papel social, que sejam capazes de olhar seus alunos, além de sua etnia, sexualidade, condição social ou de gênero. E que sejam, ainda, capacitadas para abordar esses assuntos com propriedade teórica, mas que principalmente acreditem no que estão fazendo, a fim de estabelecerem uma prática pedagógica eficaz na escola, formando um cidadão crítico, participativo e livre de preconceitos.



## REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **Educação em Geografia: aprender a pensar Geografia**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – seção Porto Alegre, 1998.

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

CASTROGIOVANI, Antonio Carlos. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

CARVALHAL, Terezinha Brumatti. A Questão de gênero nos sindicatos de Presidente Prudente/SP. 2003. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental). Presidente Prudente. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 205f.

\_\_\_\_\_. **Gênero e classe nos sindicatos**. Presidente Prudente: Sentelha, 2004. 144 p.

\_\_\_\_\_. A Inserção da Mulher no Sindicato: uma leitura geográfica da questão de gênero. **Revista Perspectiva Geográfica**, n. 1, 2005. Presidente Prudente, vol. 1, p. 27-42.

CARNEIRO, Maria José; TEIXEIRA, Vanessa Lopes. Mulher rural nos discursos dos mediadores Estudos Sociedade e Agricultura. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 1995, São Luiz, **Anais...** São Luiz, 1995. p. 45-57.

DICKSON, Anne. **Mulheres no Trabalho: estratégias de sobrevivência e sucesso**. São Paulo: Globo, 2001. 152 p.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORI, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. P. 223 – 240.

LOBATO, Anderson Cezar. **Contextualização e transversalidade: conceitos em debate**. Belo Horizonte – MG, 2005. (Monografia de Especialização). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

LOBO, Elisabeth Souza. **O Gênero da representação: movimento de mulheres e representação política no Brasil (1980-1990)**. Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_17/rbcs17\\_01.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_17/rbcs17_01.htm)>. Acesso em: 17. fev. 2008.

LOPES, Maria Margaret. A construção da invisibilidade das mulheres nas ciências: a exemplaridade de Bertha Maria Júlia Lutz. **Revista Gênero**. Niterói, v. 5, n. 1, p. 97-109. 2 sem, 2004.

MAGALHÃES, Acéli de Assis. **Histórias de mulheres:** considerações sobre a privação e a privacidade na história das mulheres. São Paulo: Altana, 2001. 215 p. (Coleção Identidades).

MATOS, Maria Izilda Magalhães de. Do público ao privado: redefinindo espaços e atividades femininas (1890 – 1930). **Cadernos Pagu** (4) 1995. p. 97-115.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. Tradução de Flávia Biroli. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n.2, Florianópolis, maio/ago. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000200002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 dez. 2009.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas.** São Paulo: UNESP, 1998. 159 p.

RATTS, Alecsandro J. P. Gênero, raça e espaço: trajetórias de mulheres negras. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 27, 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2003, 18 p.

RATTS, Alecsandro J. P.; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez.** São Paulo: Selo Negro, 2010. 173 p.

SAFFIOTI, Heleieth. **Mulher Brasileira:** opressão e exploração. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. 129 p.

SILVA, Susana Maria Velela da. A perspectiva feminista na Geografia brasileira. Anais do I Colóquio Brasileiro de História do Pensamento Geográfico. Uberlândia: UFU, 2008. 1 – 15 p.

SILVA, Joseli Maria. Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica. **Revista de História Regional.** Rio de Janeiro, n. 8, p. 31-45, 2003.

SOUZA, Rolf Ribeiro de. **As Representações do Homem Negro e suas Consequências.** Revista Fórum Identidades. Ano 3, Volume 6, jul./dez. 2009.

SOUZA, Lorena Francisco de. **Corpos negros femininos em movimento:** trajetórias socioespaciais de professoras negras em escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás – Instituto de Estudos Sócioambientais. Goiânia. 2007.

TOLEDO, Cecília. Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide. **Cadernos Marxistas.** São Paulo: Xamã, 2001. 126 p.



# O PCN/EF E SUA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA NA ESCOLA

*Marco Antônio Oliveira Lima*

## 1. Introdução

No ano de 2010, ministrando aula para uma turma de 3º ano do Ensino Médio, em Morrinhos-GO, ocorreu um fato que chamou nossa atenção. Estávamos estudando o tema Políticas Públicas de Esporte e Lazer e, ao irmos para a quadra poliesportiva, vivenciarmos experiências teóricas e práticas com o corpo em movimento (jogos populares e esporte escolar). As meninas decidiram não participar da aula, alegando que não gostavam de praticar exercícios físicos e que preferiam aulas teóricas, em sala.

Assim, a atitude pedagógica que utilizamos foi dizer às meninas que, se elas não participassem da aula, suas notas escolares, em nossa disciplina, ficariam prejudicadas.

Retomando esse fato, acreditamos que o argumento da “nota” usado para convencer as meninas a participarem da aula não foi satisfatório do ponto de vista de uma formação que prime pela coeducação em gênero.

Pensando sobre isso, sabemos que professores(as) de Educação Física possuem ao seu alcance recursos bibliográficos que podem apresentar sugestões metodológicas, tendo em vista a reformulação de suas aulas no que tange às discussões de gênero.

Dentre os acervos bibliográficos que os(as) professores(as) podem “lançar mão” para refletirem sobre o gênero, temos o Parâmetro Curricular Nacional de Educação Física – PCN/EF, que se constitui em uma política pública educacional neoliberal.

Diante do exposto, estabelecemos o seguinte problema de pesquisa: Qual a perspectiva teórico-metodológica do PCN/EF, para fundamentar a prática do(a) professor(a) de Educação Física, no Ensino Médio, mediante tratamento pedagógico do gênero?

De modo geral, refletimos acerca da perspectiva teórico-metodológica do PCN/EF para fundamentar a prática do(a) professor(a) de Educação Física, no Ensino Médio, mediante tratamento pedagógico do gênero.

Especificamente, situamos a obra PCN/EF dentro de um contexto histórico neoliberal, discutimos sobre o PCN/EF – mediante tratamento pedagógico do gênero e sua implicação na prática do(a) professor(a) no Ensino Médio – e sugerimos apontamentos metodológicos referentes ao tratamento pedagógico do gênero, na Educação Física, no Ensino Médio.

Na metodologia do trabalho, realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica, o que permitiu analisar qualitativamente o conteúdo do PCN/EF, destinado à fundamentação metodológica do(a) professor(a) de Educação Física no Ensino Médio.

Ao final, concluímos que o PCN/EF não está ileso às contradições culturais que marcam o atual período da história, sobretudo no que tange às disputas de poder presentes nos discursos linguísticos e nas orientações epistemológicas e políticas relativas ao gênero.

## 2. Fundamentação teórica

Ao falarmos em Educação Física, não podemos desconsiderar o contexto histórico do qual fazemos parte, pois a referida disciplina integra o currículo de uma instituição educativa, a escola, que convive cotidianamente com as contradições culturais do presente.

Em pleno século XXI, ainda encontramos discursos que defendem a superioridade masculina. Há casos em que o preconceito é tão sutil que é preciso um olhar atento para captar a retórica machista.

Exemplo disso pode ser visto na escola quando esta estabelece formas de ser, estar, permanecer e agir de meninos(as) através de linguagens, gravuras, imagens e textos que inferiorizam o feminino.

Porém, como afirma a seguinte reflexão: “A escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres [...]” (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p. 26-27)<sup>1</sup>.

1. Esta passagem foi retirada do **Caderno de Atividades**, para a formação continuada de professores(as) na área de Gênero e Diversidade na Escola. Tal bibliografia foi organizada/confeccionada pelo CLAM (Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos), IMS (Instituto de Medicina Social), UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), em conjunto com o Governo Federal e demais instituições públicas ligadas às discussões de Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais

Se à escola é reservado este papel, com a Educação Física não poderá ser diferente, porque, se queremos lançar as bases para a construção de uma sociedade democrática, as disciplinas escolares são as vias pelas quais os(as) alunos(as) terão acesso a essas discussões.

Assim, para fundamentar nossa afirmação anterior, realizamos um levantamento bibliográfico, identificando como o tema gênero vem sendo discutido no campo acadêmico da Educação Física.

Souza (1994), na tese *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897 – 1994)*, analisou as relações de gênero presentes nas aulas de Educação Física no contexto de 1897 a 1994. Para a autora:

No interior da escola, a ação pedagógica da Educação Física, contribuindo para a coisificação do corpo, participa da construção social dos sujeitos masculinos e femininos. Tal construção, numa sociedade cada vez mais capitalista, ao perpetuar e reforçar valores, destaca diferenças e hierarquiza homens e mulheres, priorizando a preparação para o trabalho, através da inculcação da racionalidade técnica e da disciplina necessária a esse modo de produção (SOUZA, 1994, p. 209-210).

Ao final de sua pesquisa de campo, realizada em instituições educacionais de Ensino Básico e Superior, sendo estas públicas e privadas, Souza acredita ser possível transformar as relações de gênero que se passam nas aulas de Educação Física.

Oliveira (1996), na dissertação *Aulas de Educação Física para turmas mistas ou separadas por sexo?: análise comparativa de aspectos motores e sociais*, investigou as relações de gênero, através da pesquisa de campo, em quatro escolas da cidade de Guarulhos-SP. A autora acredita que:

Na escola, a criança recebe contribuições e influências muito significativas para a sua formação. O professor é uma figura de fundamental importância neste contexto, pois veicula idéias [sic], percepções, conceitos e preconceitos adquiridos durante a sua vida (OLIVEIRA, 1986, p. 32).

De acordo com a passagem, vemos que a figura docente exerce grande influência sobre a educação de alunos(as). Este fato requer uma posição crítica frente ao tema gênero ao ministrar aulas. Na conclusão do trabalho, Oliveira sugere que sejam realizados demais estudos que investiguem o potencial coeducativo das aulas mistas.

Altmann (1998), na dissertação *Rompendo fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física*, pesquisou como as relações de gênero são construídas durante as aulas em quatro turmas do 6º ano, e também os recreios e os jogos escolares, de uma escola pública, de Belo Horizonte-MG. Segundo a autora:

[...] uma intervenção que se propõe evitar a exclusão acaba, contraditória e simultaneamente, a gerá-la. A exclusão é aí tratada como unicamente de gênero, como se apenas as meninas enfrentassem esse problema, sendo desconsideradas outras formas de exclusão às quais a de gênero está acoplada. Priva-se, assim, outros excluídos dos possíveis benefícios gerados a partir da intervenção [...]. (ALTMANN, 1998, p. 60).

Altmann finaliza dizendo que a prática do esporte durante as aulas levou à separação entre os gêneros. Mas, com os jogos populares, os(as) alunos(as) brincavam juntos e até cruzavam as fronteiras. Talvez, ao possibilitar aos discentes demais vivências com os jogos, possa-se ensiná-los(as) princípios de alteridade, ao invés de unicamente mudar as regras subestimando a capacidade das meninas frente ao “suposto domínio” dos meninos.

Camacho Duran (1999), na dissertação *A aula de Educação Física como reprodutora de estereótipos de gênero à luz da experiência, no Colégio “Imem Santiago Perez”*, pesquisou a respeito dos estereótipos de gênero produzidos nas aulas. A autora defende que:

[...] Esta disciplina continua até a atualidade através das diversas técnicas corporais como os esportes ou a ginástica, formando corpos dos quais muitas sociedades utilizam sua imagem com o propósito de acentuar diferenças entre homens e mulheres [...] (DURAN, 1999, p. 86).

Através da entrevista semiestruturada, realizada no colégio colombiano, concluímos que nas aulas estão sendo construídas representações de gênero estereotipadas, a partir de pedagogias sexistas. Sugerimos que a coeducação é uma alternativa para formar criticamente esses(as) alunos(as). E, então, “[...] possibilitar um desenvolvimento equitativo dos sujeitos em todas suas potencialidades emocionais, cognitivas, motoras e físicas, independente do sexo ou gênero [...]” (Duran, 1999, p. 111).

Martinelli *et al.* (2006), no artigo “Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas”, propõem uma pesquisa que procura entender por que as meninas tem se eximido da Educação Física.

Os autores acreditam que a seleção de conteúdos é um dos elementos que influenciam na decisão das meninas de não participarem das aulas, “[...] pois o fato da Educação Física ser na maioria das vezes esportivizada [...] faz com que as alunas que não gostam de modalidades esportivas se sintam desmotivadas [...]” (MARTINELLI *et al.*, 2006, p. 16).

Através dessa passagem, vimos como é importante os docentes diversificarem o conjunto de conteúdos tratados em aula e ainda adaptá-los às necessidades discentes, porque a aula deve ser para todos(as), pois praticar Educação Física é uma questão de cidadania.

Oliveira (2006), na dissertação *Educação Física, escola e cultura: o enredo das diferenças*, analisou a representação etnográfica das diferenças para alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental, em Campinas-SP. O autor fala que:

Apesar da crescente popularização do futebol feminino no Brasil [...] esta prática ainda não logrou status no cenário nacional. [...] não é raro ouvir comentários das próprias mulheres brasileiras que, nas ruas, escolas, universidades e outros espaços, afirmam, em tom generalista e igualmente preconceituoso, que “toda” mulher que joga futebol é lésbica (OLIVEIRA, 2006, p. 85).

Uma vez que a Educação Física não está imune às ressonâncias do preconceito, é preciso levar em conta a reflexão apresentada acima. Para Oliveira, ficou evidente que as diferenças, ao invés de estimular a diversidade, têm levado à exclusão, inclusive de gênero. Concluímos que desenvolver a alteridade junto aos(as) alunos(as) contribui para aulas democráticas.

Presta (2006), na dissertação *Atividades rítmicas na Educação Física escolar: relações de gênero preconceitos e possibilidades*, refletiu sobre a necessidade de oportunizar aos(as) alunos(as) o estudo da dança e da ginástica. Segundo a autora:

Meninos e meninas apresentam determinados comportamentos ou expressões pois foram instruídos a agir de tal maneira. No caso da disciplina de educação física, podemos observar alguns exemplos como: “não tenho ritmo”, “não sei dançar”, “isso é coisa de menino/menina” [...], são afirmações que ouvimos na escola e fora dela também, as quais provocam bloqueios pessoais para a realização de determinada atividade (PRESTA, 2006, p. 19).

A citação nos leva a compreender que os(as) alunos(as) chegam à escola com conhecimentos adquiridos em demais espaços formativos, de caráter privado e público. E que, tais saberes, aparecem em falas, comportamentos e gestos preconceituosos, de recusa e oposição à medida que os conteúdos (dança/ginástica) são desenvolvidos. Contudo, Presta encerra o estudo afirmando que é possível desenvolver atividades rítmicas/expressivas em aula, pois permitem aos(as) alunos(as) acessarem experiências corporais formativas no campo do gênero.

Capraro *et al.* (2007), no artigo “Gêneros e Educação Física escolar: notas gerais sobre a formação cultural no decorrer da história”, discute as diferenças de gênero, dos anos de 1930 aos dias atuais. Para os autores: “[...] as meninas também apresentam atributos nos quais se destacam, como a flexibilidade, por exemplo. Neste sentido, o professor pode usar sua aula para provar que não existe um sexo ‘superior’, há apenas sexos distintos” (p. 05).

Então, contemplamos nas aulas mistas oportunidades para que os(as) professores(as), refletindo com os(as) alunos(as), possam desmistificar a ideia de que os diferentes gêneros não possam aprender conjuntamente no contexto da Educação Física. E, também, que a diversidade cultural, no que tange às relações sociais, tende a enriquecer a aula.

Esperança *et al.* (2008), no artigo “Educação Física escolar: principais formas de preconceito”, identifica que os conflitos de gênero estão entre os principais preconceitos que surgem nas aulas. Para os autores: “[...] existe ainda uma grande discriminação das mulheres no âmbito escolar, principalmente na disciplina Educação Física em que, [...] as mulheres são excluídas de diversos esportes que foram estigmatizados como ‘masculinos’” (p. 03).

É fundamental aos docentes estabelecerem rupturas pedagógicas, tendo como meta transmitir aos discentes valores humanos pautados em atitudes de coleguismo, coletividade, respeito e democracia, pois as alunas devem ter os mesmos direitos que são garantidos aos sujeitos do sexo masculino.

Fernandes (2008), na dissertação *Os sentidos de gênero em aulas de Educação Física*, analisou os múltiplos significados de gênero entre os(as) alunos(as) de uma escola em Campinas-SP. Segundo a autora: “[...] A escola delimita lugares, institui o que pode e o que não pode ser feito, realiza um determinado ensino, especifica conteúdos, dirige-se aos corpos a fim de educar condutas e comportamentos” (FERNANDES, 2008, p. 32).

Em consonância com a passagem anterior, sua pesquisa identificou fronteiras de gênero, entre meninos(as), quando as atividades eram orientadas por docentes. Entretanto, nos momentos em que brincavam livres, os conflitos eram amenizados. Isso nos leva a entender que há casos em que a escola e os(as) professores(as) reproduzem posturas preconceituosas, tidas como “politicamente corretas”, tendo ou não clareza disto.



Duclos *et al.* (2010), no artigo “Gênero e Educação Física: um estudo sobre as relações entre meninos e meninas na escola”, investigou como os docentes tratam o gênero nas aulas, em escolas de Ipatinga-MG e Seropédica-RJ. Segundo os autores: “[...] O professor deve realizar atividades que proporcione uma relação de interdependência entre os sexos em que nenhuma das partes sintam-se excluída e todos possam participar com motivação [...]” (p. 04).

No final da pesquisa, os autores apontam que aulas mistas rompem com a exclusão e abrem caminhos para o diálogo e a democracia entre os gêneros. Concordamos com tal reflexão, uma vez que escola e os docentes devem posicionar politicamente sua prática pedagógica, a partir de um patamar que contemple “fissuras” rumo ao estabelecimento de relações mais humanas na aula.

Por mais que achemos que os contratempos em torno do gênero nas aulas são acontecimentos corriqueiros, não podemos descartar as interfaces culturais que o perpassam. Esta característica torna complexa as tentativas de compreender e delimitar seu significado. Em busca de ampliar horizontes intelectuais, concordamos com o seguinte conceito:

[...] gênero refere-se à construção social do sexo anatômico [...], sabemos que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura [...]. O modo como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde há um imenso aprendizado sociocultural [...] (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p. 25).

Diante das reflexões apresentadas e dos diálogos estabelecidos com os(as) autores(as), concluímos que é importante os(as) professores(as) fundamentarem teoricamente sua prática, para tratar pedagogicamente as questões e os conflitos de gênero.

Os(as) professores(as) de Educação Física possuem diante de si o PCN/EF, que é uma referência bibliográfica, com o objetivo de auxiliar no planejamento das aulas.

Logo, nesse trabalho, nos propusemos a pensar sobre a perspectiva teórico-metodológica do PCN/EF para fundamentar a prática do(a) professor(a) de Educação Física, no Ensino Médio, mediante tratamento pedagógico do gênero.

### 3. Metodologia

No presente estudo, desenvolvemos uma pesquisa documental e bibliográfica para analisar o conteúdo teórico do PCN/EF, dedicado ao Ensino Médio. (GONÇALVES, 2003)

As fontes de coleta de dados são: a) Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Parte I – Bases Legais; b) Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; c) Parâmetros Curriculares Nacionais +: Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tudo isso a partir da leitura, análise e revisão teórica do PCN/EF, focando especificamente as indicações metodológicas, destinadas ao tratamento pedagógico do gênero na aula, via análise de conteúdos (GOMES, 1994), e da pesquisa qualitativa. (MINAYO, 1994)

## 4. Desenvolvimento

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96, a Educação Física recebeu o *status* de disciplina curricular, com importância educativa, porque trata especificamente de saberes teóricos e práticos, na qual o corpo e o movimento são elos dialógicos entre o mundo e o humano. Este é o caráter pelo qual o PCN/EF articula seus argumentos a respeito de tal disciplina. (BRASIL, 2000a)

A Educação Física tem um papel pedagógico a ser cumprido na escola. Mas, no Ensino Médio, de acordo com as diretrizes do Art. 35º, da LDBEN, em conjunto com as demais disciplinas, seu papel será:

[...] II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...] (BRASIL, 2000a, p. 33).

Para Brasil (2000 b), a “[...] LDB nos dá a idéia [sic] de que o professor de Educação Física deve perceber-se como membro de uma equipe que está envolvida com um trabalho grandioso: educar o cidadão do próximo século” (p. 37).

Dentre os desafios estabelecidos para a educação e especificamente para a Educação Física, segundo o momento histórico aqui referido, ou seja, final do século XX e início do século XXI, se prevê o desenvolvimento junto aos discentes das seguintes competências:

Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs. Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista postos em debate (BRASIL, 2000b, p. 43).

Vemos que as políticas educacionais estabelecem diretrizes que ampliam a tarefa dos(as) professores(as) de Educação Física, dando um caráter pedagógico a esta. Contudo, é preciso ultrapassar o praticismo que tem marcado a área e, assim, procurar fontes que possibilitem articular teoria e prática.

Os docentes possuem diante de si o PCN/EF, que representa um dos inúmeros desdobramentos da LDBEN. Em linhas gerais, tal referência coloca-se como bibliografia que se propõe fundamentar a prática pedagógica em Educação Física.

Dentre os vários desafios que os(as) professores(as) podem encontrar durante as suas aulas, estão os possíveis conflitos de gênero que representam oportunidades para estabelecer diálogos que gerem reflexões críticas nos(as) alunos(as).

Então, com o PCN/EF em mãos, acreditamos que os docentes encontrarão sugestões pedagógicas que indiquem possíveis caminhos a seguir diante das questões de gênero.

Todavia, o problema que se configura diante de tal situação é: Qual a perspectiva teórico-metodológica do PCN para fundamentar a prática do(a) professor(a) de Educação Física, no Ensino Médio, mediante tratamento pedagógico do gênero?

O PCN/EF, em conjunto com as demais versões, referentes às outras disciplinas curriculares, foi elaborado nos últimos anos da década de 1990 e início dos anos 2000, momento em que o cenário da política nacional vivia a administração neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso/FHC.

Porém, como demonstramos em estudo anterior, a política educacional em questão não ficou imune às investidas do capital, ao contrário, a retórica neoliberal aparece atrelada à linguagem e à arquitetura epistemológica dos documentos de área, incluindo o exemplar da Educação Física.

Chamamos a atenção para o fato de que o mundo estava/está passando/passa por mudanças no campo econômico, produtivo, científico e tecnológico, o que também gera/gera a necessidade de mudanças na educação, orientadas pelas necessidades do mundo do trabalho globalizado. (LIMA, 2007)

Todavia, contemplamos com preocupação a ideia do mercado orientar a educação, porque as regras do capital são claras no sentido de estimular a competição, o individualismo e a disputa, ao invés da coletividade, da alteridade e da coeducação. Neste sentido, as relações de gênero serão mediadas a partir do conflito, do preconceito, do estereótipo, do machismo e da naturalização da desigualdade biológica e social entre os diferentes sexos.

Encerrado o governo FHC, no final de 2002 e início de 2003, surgiu, no cenário da política brasileira, outra proposta de gestão, o governo Lula, com “promessas” de se constituir em um governo democrático e popular. Nesta nova gestão, como mostrado por Lima (2009), ouve uma nova apropriação do PCN, pois tal política pública continuou a ser apresentada como referência para se pensar a educação no país.

A gestão FHC chegou ao fim no ano de 2002 e em seu lugar assumiu o Governo Lula. Que mesmo com “promessas progressistas” para o Brasil, decidiu continuar legitimando o PCN em suas políticas públicas destinadas à educação. Isto pôde ser constatado ao identificarmos no sítio eletrônico do MEC, no espaço destinado a *III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA)* (BRASIL, 2009), que aponta o PCN como referência teórico-metodológica para a orientação da prática pedagógica do professor em geral e especificamente no desenvolvimento de projetos de educação ambiental (LIMA, 2009, p. 09).

O governo Lula chegou ao final, em 2010. Porém, em seu lugar, surgiu uma nova gestão, o governo Dilma, que, até o momento, tem se apresentado como uma sequência da gestão anterior, seja na economia, saúde ou educação. Mas, a seguinte citação ainda se mostra pertinente ao momento: “A reafirmação do PCN [...] contribui para que os ecos do neoliberalismo continuem ressoando na educação brasileira. Fato contraditório para um governo que “prometia” ser de oposição e de mandato popular” (LIMA, 2009, p. 09).

O gênero é tratado no PCN/EF de maneira geral. Geral porque, mesmo que as passagens não se refiram a tal tema, percebemos que é possível incluí-lo na discussão.

O presente documento não tem a intenção de indicar um único caminho a ser seguido pelos profissionais, mas propor, de maneira objetiva, formas de atuação que proporcionarão o desenvolvimento da totalidade dos alunos e não só o dos mais habilidosos [...] (BRASIL, 2000 b, p. 33). A importância do trabalho em grupo está em valorizar a interação aluno-aluno e professor-aluno como fonte de desenvolvimento social, pessoal e intelectual. Situações de grupo exigem dos alunos a consideração das diferenças individuais, respeito a si e aos outros [...] (BRASIL, 2000 b, p. 40).

Vianna e Unbehaum (2004), no artigo “O Gênero nas políticas públicas de Educação no Brasil: 1988-2002”, ao estudarem a LDBEN de 1996 e o PCN, afirmam que:

[...] Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional (VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p. 79).

Segundo a passagem, a ação das políticas educacionais de diluir o específico frente ao todo, ou seja, suprimir o gênero em razão de assuntos mais gerais, impede que a individualidade conceitual do gênero ganhe expressão teórica na escola. Deste modo, o gênero, ao aparecer nas falas, nos debates, nos gestos ou nos conflitos protagonizados por meninos e meninas na Educação Física, provavelmente será visto pelos docentes como corriqueiro, fugaz, passageiro e sem importância.

Isso silencia a diferença, a diversidade e a heterogeneidade cultural, contribuindo, através das aulas, para a continuidade de relações de domínio e poder historicamente desiguais, onde as formas de ser, agir e estar dos discentes são reguladas por normas de conduta estereotipadas, que privilegiam o masculino em detrimento do feminino. Assim: “[...] A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 90).

A orientação epistemológica do PCN/EF parece privilegiar o campo da saúde e da qualidade de vida. Isto pode ser evidenciado a partir da seguinte indicação pedagógica:

Aponta-se uma linha de pensamento que se aprofunda nesse sentido: uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a da educação para a saúde. [...] a Educação Física encontra, na orientação pela educação da saúde, um meio de concretização das suas pretensões (BRASIL, 2000 b, p. 34).

Todavia, o problema que se constitui diante da referida epistemologia é que o discurso das ciências naturais e biológicas acaba tornando-se o viés pelo qual o PCN/EF discute os conceitos presentes em sua teoria, e isso inclui o gênero.

Santos (2006), no trabalho “Parâmetros “Corporais” Nacionais: Representações de corpos nos PCNs: análise cultural”, ao desenvolver um estudo acerca dos perfis/estereótipos corporais presentes no PCN, partilha da mesma opinião que a nossa:

Durante minhas leituras surgiram algumas recorrências nos tipos de representações de corpos significados nos PCNs. Em função disso, estas recorrências foram organizadas como unidades de significação. Optei em deter-me, nesse momento, em apenas uma dessas unidades na qual denominei de “corpo biológico” (ou natural) [...] (p. 03). [...] os PCNs se mostram como uma importante ferramenta na produção de significados entre como ser homem e ser mulher. O aluno estará aprendendo as diferenças entre homens e mulheres, exclusivamente, através das características bio-sexuais do corpo. E é importante salientar que não são apenas estas características que irão definir as maneiras de se viver a sua masculinidade e sua feminilidade [...] (SANTOS, 2006, p. 06).

Ao ampliarmos nossa pesquisa e recorrermos aos demais exemplares do PCN, inclusive àqueles destinados aos outros níveis de escolarização, em busca de elementos que dialogassem com nossos argumentos, encontramos uma passagem no PCN de Orientação Sexual, voltado ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, que explicita o que afirmamos anteriormente: “Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde [...]. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro [...]” (BRASIL, 1999, p. 287).

Em outra passagem, o referido exemplar faz uma ressalva, expressando que não podemos esquecer os elementos históricos, sociais e culturais que influenciam as questões de gênero.

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos [...]. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade [...] (BRASIL, 1999, p. 321 – 322).

Mesmo que estas afirmações não estejam presentes no PCN/EF do Ensino Médio, bibliografia específica do nosso estudo, e sejam reflexões do PCN de Orientação Sexual do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, elas são preocupantes porque ambos os exemplares são o acúmulo teórico da mesma política, ou seja, o neoliberalismo educacional de FHC.

Nesse sentido, não corremos o risco de sermos taxados de hereges ao afirmarmos que a política educacional PCN confunde ao invés de esclarecer o trabalho dos(as) professores(as). Na tentativa de conceituar o gênero, acaba fazendo a justaposição de vocábulos, tanto das ciências naturais/biológicas quanto das ciências humanas, sem o devido cuidado metodológico, necessário ao aproximar campos filosóficos que representam visões de mundo irreconciliáveis na teoria e na prática e que expressam compreensões diferentes a respeito do gênero.

Assim, não seria repetitivo considerar que o discurso das ciências biológicas naturaliza a oposição e a desigualdade entre os sexos, típico de paradigmas capitalistas, desconsiderando os fatores históricos e as contradições sociais que influenciam as representações culturais de homens e mulheres, determinantes nas disputas políticas e de poder, nos conflitos de gênero. Este é o discurso presente no PCN/EF, o que não descarta a influência desta perspectiva na prática pedagógica dos(as) professores(as), quando não se tem clareza desses fenômenos contraditórios.

O PCN/EF, do Ensino Médio, possui um complemento bibliográfico, chamado Parâmetros Curriculares Nacionais +: Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+/EF), que especifica os conteúdos, dando um caráter mais específico às discussões.

Essa bibliografia não é exclusividade da Educação Física, porque as demais áreas do conhecimento também possuem o seu PCN+. Inclusive, o PCN+ que inclui a Educação Física reúne também outras disciplinas curriculares, como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Informática, em uma grande área do conhecimento, chamada Linguagens Códigos e suas Tecnologias.

A referida área do conhecimento, que reúne a Educação Física, engloba os saberes característicos do campo da linguagem e comunicação em suas múltiplas configurações e abordagens. Aqui a Educação Física é reconhecida como disciplina curricular que lida especificamente com a cultura corporal, na qual o movimento humano é considerado linguagem corporal, importante no diálogo entre o ser humano e o mundo.

Atualmente entende-se que a Educação Física, como disciplina escolar, deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura. Para tanto, o aluno deverá deter o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2002, p. 151).

Diferente do PCN/EF, no PCN+/EF, há discussões e sugestões metodológicas, direcionadas especificamente ao gênero.

Cabe ao professor valorizar todos os alunos – independentemente de etnia, sexo, registro lingüístico, classe social, religião ou nível de habilidade – assim como favorecer discussões sobre o significado do preconceito, da discriminação e da exclusão (BRASIL, 2002, p. 152). [...] Estar atento às questões de gênero durante as aulas de Educação Física é uma forma de ajudar os jovens a construir relações com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e, com isso, aprendendo a ser pessoas mais abertas e equilibradas (BRASIL, 2002, p. 164).

Entretanto, no PCN+/EF, há também uma forma de linguagem que dilui o feminino no masculino. Com relação ao aspecto da linguagem, Louro (1997) diz:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural” (p. 65).

Através do pensamento de Louro, constatamos que a linguagem falada ou escrita apresenta vocabulários que naturalizam e reforçam preconceitos e estereótipos, criando paradigmas frente ao que se espera de homens e mulheres nas relações de gênero.

Tal atitude leva à ideia de que a desigualdade entre homens e mulheres é consenso, porque até a comunicação, uma das inúmeras expressões da cultura humana, prioriza o masculino em detrimento do feminino.

A partir do momento em que na linguagem utilizamos o gênero masculino para referir-se a ambos os sexos, ocorre uma pseudorepresentação feminina, transmitindo ao imaginário social a mensagem de que a mulher seria uma produção advinda do homem. Contudo, com diferenças que a torna uma espécie de homem inferior, um “homenzinho”, sujeita às fragilidades e intempéries de sua biologia corpórea. Um protótipo, um clone com “defeito” de fabricação!

Logo, se os(as) professores(as) não estiverem atentos(as) a tais questões ao seguirem as sugestões metodológicas do PCN+/EF, poderão contribuir para a padronização de masculinidades e feminilidades, o que acirrará os conflitos no contexto de suas aulas. Além de desconsiderar especificidades socioafetivas de meninos e meninas que interferem na prática da cultura corporal.

Embora se valendo de discursos de diferentes matrizes, muitos professores e professoras atuam, ainda hoje, com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre seus grupos de estudantes. A ideia [sic] de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens possivelmente ainda é aceita [...] (LOURO, 1997, p.73).

Outro apontamento presente no PCN+/EF que chamou nossa atenção diz respeito à metodologia recomendada para solucionar conflitos de gênero durante a prática do tema esporte.

Em situações de co-educação [sic] [...] os professores de Educação Física podem propor procedimentos que incluam mudanças de regras para contemplar as diferenças de gênero. Numa atividade de prática do futebol, pode-se estabelecer que dois sucessivos chutes a gol não possam ser dados por jogadores do mesmo sexo [...]. É indispensável que as regras alternativas sejam discutidas com o grupo, para [...] permitir uma reflexão sobre a diversidade (BRASIL, 2002, p. 163).

Sobre esse assunto, Altmann e Sousa (1999), no artigo “Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar”, ao estudarem o gênero sob a ótica social e as perspectivas corpóreas dos(as) alunos(as) na aula, afirmam que:

Adaptar as regras de algum jogo ou esporte como recurso para evitar a exclusão de meninas desconsidera a articulação do gênero a outras categorias. Determinar que um gol só possa ser efetuado após todas as meninas terem tocado a bola, ou autorizar apenas as meninas a marcá-los são exemplos dessas adaptações. Se tais regras solucionam um problema, criam outros, pois quebram a dinâmica do jogo e, em última instância, as meninas são as culpadas por isso, pois foi para elas que as regras foram modificadas (ALTMANN e SOUSA, 1999, p. 63).

Quando os(as) professores(as) recorrem ao quesito mudança da regra para facilitar a inserção das meninas no contexto prático de jogos ou esportes, isto não implica em resolução

dos conflitos. Ao contrário, geram demais problemas, estereótipos, preconceitos e estigmas que inferiorizam as meninas e as colocam no papel de seres subalternos e passivos. Aqui há a permissividade, pois os docentes têm clareza ou não dos resultados de suas ações para reforçar situações de poder, nas quais a força e destreza masculinas são exaltadas e a fraqueza e incapacidade femininas são “confirmadas”.

Se antes as meninas eram vistas como aquelas que impediam a fluência do jogo, agora muito mais, porque se corre o risco de receberem o título de “lerdas e frescas”, fato que demandou dos(as) professores(as) transformar a prática do jogo ou esporte em uma atividade “monótona”.

Para termos a clareza de como agir diante dos conflitos de gênero, é necessário muito mais do que interferir na prática, criando regras que privilegiam e estigmatizam as meninas. É preciso compreendermos os determinantes sociais, históricos e culturais que levam meninos e meninas a agirem da maneira que agem durante a prática de jogos ou esportes.

Acerca deste assunto, Grossi (2004), ao relatar a experiência de Carmen Rial (1998), diz o seguinte sobre o trabalho da referida autora:

*A análise de Carmen Rial a partir dos exemplos da prática de rugby e de judô no Brasil vai [...] mostrar como é pelo sofrimento corporal que se constitui o jovem desportista; que é pela violência contra si mesmo que se faz a masculinidade (p. 08).*

Sobre a formação das meninas, Grossi relata que os ritos culturais que vão educar as meninas constituem-se da seguinte forma: “[...] são menos violentos que os masculinos, pois eles não precisam separar as mulheres do mundo feminino, mas sim reforçar este vínculo pelo aprendizado das regras deste mundo” (2004, p. 09).

Analisando os relatos de Grossi, compreendemos que os meninos, desde a infância, são estimulados em ambientes públicos, tais como parques, quadras, campos e clubes a competir, a serem ativos corporalmente e a suportar a dor e a fadiga. Já as meninas são educadas em casa, aprendendo a docilidade, a sensibilidade e a passividade corporal.

Vemos que tais elementos, situados no campo da história e cultura de cada aluno(a), vão influenciar suas linguagens e opiniões, seus atos disciplinares e posturas corporais e suas relações socioafetivas manifestas durante a aula. Isso inclui os momentos teórico-práticos na quadra da escola ao vivenciarmos o jogo ou esporte.

Por isso que os(as) professores(as) devem considerar os elementos históricos, sociais e culturais dos(as) alunos(as) no processo de elaboração do seu plano de trabalho, pois, ao conhecê-los(as), tais professores(as) podem encontrar uma sintonia entre sua prática pedagógica e as expectativas de aprendizagem dos(as) discentes.

E, também, a partir do momento em que os docentes detectarem que os meninos ou as meninas apresentam dificuldades para aprender determinado tema da cultura corporal, deverão procurar estratégias metodológicas que permitam aos(as) alunos(as) compreender, sistematizar, explicar e apreender os conteúdos vinculados ao tema estudado, levando-se em conta ainda o tempo pedagógico necessário para que isto realmente aconteça.

Através das discussões realizadas até o momento, identificamos que o PCN/EF e também o PCN+/EF possuem problemas de ordem teórica no que se refere às sugestões metodológicas indicadas aos(as) professores(as) para abordarem pedagogicamente o gênero no con-



texto de suas aulas. Entretanto, Vianna e Unbehaum (2006), no estudo *Gênero na Educação Básica: quem se importa?* Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil, após realizarem um estudo detalhado da maneira como o gênero é tratado em documentos oficiais, correspondentes às políticas educacionais destinadas ao Ensino Fundamental, dentre elas o PCN, dizem que:

Apesar das críticas, os PCN inovaram ao introduzir a perspectiva de gênero como uma dimensão importante da constituição da identidade de crianças e de jovens [...]. A compreensão das relações de gênero, de como se constroem e se estabelecem em nossa sociedade é apresentada como fundamental para qualquer proposta de organização curricular [...]. (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p. 420).

Por mais que as autoras citadas tenham privilegiado, em sua pesquisa, aspectos metodológicos contrários aos nossos, sobretudo no que tange ao nível de escolarização eleito e aos documentos avaliados, vemos em sua reflexão possibilidades de diálogo com nosso trabalho.

Então, partilhamos da mesma opinião, ou seja, temos a clareza de que a política educacional PCN – e isto inclui o PCN/EF e o PCN+/EF – apresenta problemas de ordem teórica em relação às indicações metodológicas sugeridas aos(as) docentes acerca do gênero, como já relatado. Todavia, tal política educacional tem seus méritos ao incluir o gênero enquanto tema a ser tratado dentro da escola no geral e, especificamente, no contexto das disciplinas curriculares, a partir de suas singularidades didáticas. Inclui-se, ainda neste contexto, a Educação Física.

Nessa perspectiva, em busca de caminhos que supram as limitações teóricas dos documentos bibliográficos que analisamos, correspondentes à política educacional PCN, destinada à Educação Física, no Ensino Médio, apontamos a seguinte citação como ponto de partida para o início da reorganização metodológica dos(as) professores(as) referente ao tratamento pedagógico do gênero em suas aulas:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode ser eu*, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO *apud* SILVA, 2000, p. 09).

Logo, acreditamos que a passagem acima oferece indicações que nos permitem estabelecer reflexões, tendo em vista tratarmos criticamente as questões, os conflitos e as discussões referentes ao gênero na aula. Contudo, dentre as múltiplas possibilidades interpretativas presentes na fala de Pardo (*apud* Silva, 2000), cremos que, para o momento, vale como sugestão a ação pedagógica dos(as) professores(as) em permitir que meninos e meninas vivenciem a cultura corporal, livres de coerções, preconceitos, padronizações e estigmas.

Desse modo, uma aula que segue esta lógica será mediada pela compreensão de que meninos e meninas são diferentes pelo fato de serem indivíduos culturais, e é isso que nos difere uns dos outros e enriquece a todos(as) culturalmente.

Nessa indicação metodológica da diferença não há acirramento dos conflitos, não se demarcam fronteiras, não se determinam hierarquias e não se estabelecem comparações. Ao contrário, permitem-se as trocas simbólicas, mediadas pelo diálogo, democracia e coletividade entre os gêneros, que buscam juntos a coeducação, a coparticipação e a coemplicação na aula, na escola e para a vida.

## 5. Conclusões

A presente pesquisa teve seu início através de nossa dificuldade em lidar com o gênero nas aulas de Educação Física.

Estudávamos o tema Políticas Públicas de Esporte e Lazer, no ano de 2010, porém, em uma aula na quadra esportiva de uma escola pública, em Morrinhos-GO, as alunas do 3º Ano do Ensino Médio se negaram a participar da aula. Neste momento, o único argumento que utilizamos foi tentar convencê-las de que, ao não participarem da aula, ficariam com suas notas prejudicadas na disciplina.

Desde aquele momento, entendemos que essa atitude não foi sensata, ao contrario, verticalizava a relação professor-alunas. Assim, começamos a refletir sobre a necessidade dos(as) professores(as) fundamentarem sua prática, através de bibliografias que lhes permitissem ampliar os horizontes no que tange ao tratamento pedagógico do gênero. Logo, vimos no PCN/EF esta possibilidade teórica.

Diante desse quadro, procuramos nos apoiar em autores(as) que estudassem gênero e educação e também gênero e Educação Física, com o objetivo de encontrarmos argumentos teóricos que permitissem compreender a complexidade das discussões de gênero.

Assim, descobrimos que o gênero na escola não é algo simples e corriqueiro. Ao lidar com os conflitos que o rodeiam na aula, é preciso medidas didáticas que não reforcem preconceitos e estereótipos, mas sim contribuam para que os(as) alunos(as) possam compreender que uma convivência pacífica e democrática entre os gêneros enriquece a aula.

Após essa etapa, entendemos que já possuíamos argumentos capazes de nos orientar teoricamente frente ao desafio de analisarmos o conteúdo do PCN/EF, do Ensino Médio, especificamente em suas indicações metodológicas do tratamento do gênero na aula.

Através da análise de conteúdo do PCN/EF e também do PCN+/EF, descobrimos que a referida política educacional possui uma linguagem que verticaliza os gêneros, priorizando a masculinidade em detrimento da feminilidade. Nesta perspectiva, a mulher, ao ser diluída no homem, é considerada uma cópia inferior do gênero masculino.

Dessa forma, o documento contribui, através da linguagem, para a reprodução de preconceitos historicamente enraizados na cultura brasileira. Preconceitos estes que determinam padrões comportamentais, sociais, afetivos e corporais para meninos e meninas na escola e fora dela.

Outro quesito que chamou nossa atenção foi o fato de que o PCN/EF opta por seguir uma orientação epistemológica sustentada pelo discurso da saúde. Entretanto, tal discurso, ao

se fundamentar nas ciências biológicas, descarta os argumentos históricos e culturais, privilegiando os aspectos naturais na explicação da desigualdade entre os gêneros. Então, é como se a exploração da mulher pelo homem fosse algo normal, pois sua biologia corporal, sua força e porte físico avantajado, se comparados à mulher, permitem a manutenção de seus privilégios no mundo do trabalho, na esfera do lar, na escola e na aula de Educação Física.

Também vale mencionar que, no PCN+/EF, por tratar de questões de caráter mais específico, uma vez que é o complemento teórico do PCN/EF, encontramos indicações pedagógicas que caminham pela ótica da alternância de regras durante a prática de jogos ou esportes, tendo em vista facilitar a inserção das meninas no universo do tema estudado.

Contudo, vimos que tal atitude contribui para que os meninos estigmatizem as meninas, pois estas serão vistas como aquelas que não sabem jogar. Por serem incapazes, foi necessário que os(as) professores(as) interviessem no andamento do jogo/esporte, tornando-o monótono ao interferir em suas regras para privilegiar as meninas.

Aqui ocorre a confirmação da fragilidade feminina e da incapacidade de se resolver os conflitos. Este fato mantém as disputas desiguais de poder, uma vez que os meninos ainda se mantêm na posição daqueles que detêm o controle das situações competitivas de jogos e esportes.

Concluimos que as indicações metodológicas sugeridas pelo PCN/EF, no que tange ao tratamento pedagógico do gênero, no Ensino Médio, estão permeadas por visões de mundo que não alteram a maneira pela qual os gêneros têm se relacionado na atualidade. Diferentemente, conforma os indivíduos ao presente projeto de sociedade, visto como o único possível. Esta maneira relatada anteriormente nos dá uma ideia de que haverá competição, disputa e domínio de um gênero pelo outro. Neste caso, do masculino sobre o feminino.

Nessa perspectiva, fica clara a influência do neoliberalismo sobre a referida política educacional, fruto do governo FHC que, em sua gestão, estabeleceu como prioridade o capital em detrimento do humano e das políticas públicas que deveriam ter como princípio o bem-estar social e coletivo.

Então, nos resta considerar que, pelo menos a política PCN – e isto inclui o PCN/EF – tem o mérito de apresentar o gênero, seus conflitos e desafios como tema possível de ser tratado e discutido na escola.

Somado a isso, pode-se dizer que, se os(as) professores(as) possuem esta bibliografia à sua disposição na escola, elas poderão fazer uso do PCN/EF, mas tendo a clareza das contradições linguísticas, epistemológicas e políticas que estão presentes em sua teoria no que se refere ao tratamento pedagógico do gênero. A partir disso, precisam ainda ampliar seus horizontes metodológicos, considerando a diversidade cultural dos(as) alunos(as) como uma importante contribuição da diferença, não para dividir, separar ou estereotipar, mas para somar ações conjuntas entre meninos e meninas rumo à coeducação e coemplicação dos gêneros.

## Referências

ALTMANN, H. **Rompando fronteiras de gênero:** Marias e homens na Educação Física. 1998. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

\_\_\_\_\_. SOUSA, E. S. de. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, agosto/99.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Temas Transversais – Orientação Sexual/Secretaria de Educação Fundamental (3º e 4º Ciclos). – Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio: Parte I – Bases Legais. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio: Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais +: ensino médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CAMACHO DURAN, M. V. **A aula de Educação Física como reprodutora de estereótipos de gênero à luz da experiência, no Colégio “Imem Santiago Perez”.** Campinas 1999. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CAPRARO, A. *et al.* Gêneros e Educação Física escolar: notas gerais sobre a formação cultural no decorrer da história. In: **Revista Digital** – Buenos Aires. Año 12 - Nº 112 - Septiembre de 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

CLAM/IMS/UERJ. 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.

DUCLOS, L. J. *et al.* Gênero e Educação Física: um estudo sobre as relações entre meninos e meninas na escola. In: **Revista Digital** – Buenos Aires. Año 15 - Nº 144 - Mayo de 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

ESPERANÇA, R. A. A. *et al.* Educação Física escolar: principais formas de preconceito. In: **Revista Digital** – Buenos Aires - Año 12 - Nº 117 - Febrero de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

FERNANDES, S. C. **Os sentidos de gênero em aulas de educação física.** 2008. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org) *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 13. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

GROSSI, M. P. **Masculinidades:** uma revisão teórica. Antropologia em primeira mão/Programa de Pós Graduação em Antropologia Social: Florianópolis: UFSC, 2004, v. 75. Disponível em: <<http://www.antropologia.ufsc.br/75.%20grossi.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

LIMA, M. A. O. **A Relação Entre o PCN e a Prática Pedagógica no Ensino Aprendizagem do Basquetebol.** 2007. Monografia (Graduação em Educação Física) – Campus Catalão/UFG, 2007.

\_\_\_\_\_. **Homem, progresso e meio ambiente:** tensões históricas e implicações pedagógicas rumo à resistência e reconciliação. Artigo de conclusão de Curso de Extensão, em Geografia e Movimentos Sociais, para a formação continuada de professores da Rede Pública de Ensino de Catalão-GO. Grupo de Estudos em Trabalho e Movimentos Sociais/GETEM. Departamento de Geografia, CaC/UFG, 2009.

LOURO, G. L. A construção escolar da diferença. In: Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

MARTINELLI, C. R. *et al.* Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. In: **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Volume 5, número 2, 2006. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/issue/view/120>>. Acesso em: 19 maio 2011.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: \_\_\_\_\_. (Org); *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 13. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, G. K. **Aulas de Educação Física para turmas mistas ou separadas por sexo?:** Análise comparativa de aspectos motores e sociais. 1996. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

OLIVEIRA, R. C. de. **Educação Física, escola e cultura:** o enredo das diferenças. 2006. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PRESTA, M. G. G. **Atividades rítmicas na Educação Física escolar**: relações de gênero preconceitos e possibilidades. 2006. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SANTOS, E. C. dos. Parâmetros “Corporais” Nacionais: Representações de corpos nos PCNs: análise cultural. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: gênero e preconceitos, 2006, Florianópolis/SC. **Anais...** Florianópolis/SC: UFSC/UEDESC. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/E/Ederson\\_Costa\\_dos\\_Santos\\_07\\_B.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/E/Ederson_Costa_dos_Santos_07_B.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2011.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Disponível em: <[http://ead.uces.br/orientador/turmaA/Acervo/web\\_F/web\\_H/file.2007-09.10.5492799236.pdf](http://ead.uces.br/orientador/turmaA/Acervo/web_F/web_H/file.2007-09.10.5492799236.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2011.

SOUZA, E. S. de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!** A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897 – 1994). 1994. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O Gênero nas políticas públicas de Educação no Brasil: 1988-2002. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77 – 104, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 abr. 2011.



# A CONSTRUÇÃO DE GÊNERO ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS INFANTIS REALIZADAS COM CRIANÇAS EM IDADE DE 03-04 ANOS

*Natália da Silva Teixeira*

## 1. Introdução

Essa é uma monografia que é parte integrante para conclusão de curso em especialização: Gênero e diversidade na escola, pela Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.

A essência dessa pesquisa é debater a respeito da contribuição das brincadeiras infantis na construção de gênero, ou seja, de que maneira as brincadeiras têm influenciado as crianças em idade de 03-04 anos a construírem suas próprias identidades.

O interesse em pesquisar sobre as construções de gênero através das brincadeiras infantis realizadas com crianças em idade de 03-04 anos teve início após algumas observações empíricas no cotidiano da escola e de algumas leituras realizadas sobre a educação infantil. Na oportunidade, percebemos que as crianças em idade de 03-04 anos têm a necessidade de brincar para se socializarem com outras crianças. Muitas vezes, estas crianças, por influência de seus professores, acabam tendo predeterminações estabelecidas, como por exemplo, é típico da me-



nina brincar de boneca, ser delicada, sutil, e do menino brincar de carrinho, bola, ser agressivo, brincar de polícia-ladrão.

Achar, por exemplo, que meninas são naturalmente mais sensíveis ou que os meninos são mais agressivos são ideias muito difundidas ainda hoje e que precisam ser problematizadas e historicamente compreendidas. Há um enorme investimento da sociedade em geral, para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função do seu sexo. Os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a um e a outro, são alguns exemplos de como os indivíduos vão se construindo (SOUZA, 1999, p. 23).

Diante desses aspectos, passam a existir então algumas indagações: É natural as meninas e os meninos fazerem suas próprias escolhas pelos seus brinquedos? De que maneira essas diferenciações de gênero vêm sendo manifestadas através do brincar na escola? Qual é a percepção do(a) professor(a) diante das relações de gênero no ato do brincar?

Tratar dessa questão de distinção anatomicamente entre homens e mulheres é uma questão muito complexa, pois envolve uma determinada série de questões, tais como: a cultura em que vivemos, a influência da família sobre nós, indivíduos de uma sociedade, e também a influência do âmbito escolar que está presente na vida diária de cada um de nós.

Somos instituídos(as) por múltiplas identificações sociais que nos dispõem nas semelhanças simples estabelecidas no dia a dia, assim como nas afinidades formais implantadas nos assuntos institucionais. As instituições de ensino (escola) exercem um desempenho essencial nos procedimentos de normatização do sujeito, ou seja, na fabricação de sujeitos “normais”. Apesar disso, não são todos(as) que estão implantados(as) no princípio, inclusive como o conhecimento de princípio implica os elementos de desvio e anormalidade. (LOURO, 1997)

É imprescindível que seja também, na escola, realizado um trabalho diário e contínuo da desnaturalização do gênero, haja vista que a escola abrange grande número de alunos(as) em diferentes faixas etárias, na qual eles(as) estão abertos(as) a novos aprendizados.

Ao reportarmos a respeito dessas desigualdades no âmbito escolar, não é mera coincidência, principalmente na educação infantil, através das brincadeiras de meninos e meninas, que são separadas, pois as crianças já chegam à escola com uma realidade já marcada. Esta realidade já marcada que menciono é uma realidade já formada por influência da cultura em que vive e até mesmo pela família, pelos próprios pais, que pregam conceitos, valores e crenças.

É na educação infantil que se inicia a formação do indivíduo, ou seja, a base de cada um, formada para uma determinação de conceitos na fase da adolescência. E é também nesta fase dos anos iniciais que o professor exerce influência sobre seus alunos, fazendo com que estes progridam na sua forma de pensar, agir e tomar decisões, sejam elas relevantes ou discriminatórias perante a sociedade. É ainda neste fase que não apresentam uma base concreta para discernir o que pode ou não fazer, tendo então o professor como uma influência primordial.

Nesse sentido, é imprescindível debatermos como são os procedimentos de construção histórica a propósito dos desempenhos analisados como sendo apropriados para meninas e meninos, pois permanecem como um problema em romper com a visão essencial do sujeito, com seu estilo genérico e invariável, o que será discutido por alguns autores, como:

Louro (1992; 1997; 2002), Auad (2006), entre outros Percebemos que, nas diretrizes e orientações relacionadas aos currículos do Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Itumbiara (CMEI), através da disciplina de Prevenção e Qualidade de Vida (PQV), há um aconselhamento para que professores e professoras trabalhem com as questões de gênero.

Por outro lado, são questões específicas desse trabalho: analisar os principais documentos de ação na educação infantil (o projeto político pedagógico e os planos de aulas) e observar as ocorrências, nesses documentos, das discussões relacionadas às questões de gênero; distinguir as diferenças entre as atividades infantis no âmbito escolar, ressaltando a particularidade das brincadeiras infantis vivenciadas pelas crianças com idade de 03 e 04 anos; identificar, através das brincadeiras, as orientações didáticas transmitidas pelos educadores às crianças e que contribuem para as construções de gênero; detectar, assim, as percepções de gênero presentes nos discursos e nas atividades propostas pelas educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Itumbiara – GO.

É nesse contexto que se faz necessário mostrar como o trabalho foi estruturado. A seguir, tem-se a fundamentação teórica, apresentando tópicos importantes, como a importância do brincar na educação infantil conceito de gênero e educação infantil. Posteriormente à metodologia, descrevem-se a forma como a pesquisa foi desenvolvida, os métodos utilizados, os resultados obtidos e, por último, as considerações finais mostram os objetivos alcançados e os pontos mais significativos resultantes da pesquisa, bem como reflexões em relação ao trabalho.

## 2. A importância do brincar na educação infantil

Ao difundir a importância do brincar na educação infantil, constatamos que vários são os motivos para brincar, pois temos o conhecimento que é imprescindível para a criança. Para Vigotki (1998), é de extrema importância o brincar, porque determina o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. Neste, a criança é capaz de expressar ambição e anseios estabelecidos ao longo de sua vida e, quanto mais oportunidades ela tiver de brincar, mais fácil será o seu desenvolvimento.

Para os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), as crianças que estão na educação infantil, principalmente em idade pré-escolar, como por exemplo, crianças de 03-04 anos de idade, são consideradas imaturas em relação aos costumes para se construir uma proposta de uma pedagogia não escolar. Neste sentido, de acordo com alguns autores, como por exemplo Matta & Vasconcelos (2001), os professores da educação infantil devem proporcionar o brincar para as crianças, pois sua importância leva condições para que a criança tenha a possibilidade de compreender o pensamento e a linguagem do próprio colega.

Diante desses aspectos, na obra intitulada *O jogo e a educação infantil*, a autora Kishimoto (1994, p. 7) afirma que: “quanto mais permite à criança explorar mais ela está perto do brincar”. A mesma autora continua afirmando ainda que: “[...] brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança brinquedo e brincadeiras”.

Na atual conjuntura que se encontra a educação, os professores e professoras abrem espaço para que as crianças brinquem na educação infantil, porém as escolhas que essas crianças

fazem por seus brinquedos ou até mesmo pela maneira que querem brincar nem sempre são aceitas de forma natural, o que nos questiona Louro:

Afinal, é natural que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos em grupos e para as filas? É preciso aceitar que ‘naturalmente’ a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então que muitas vezes eles e elas se ‘misturam’ para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão ‘características’ de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são ‘naturalmente’ mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos ‘preocupar’, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando ‘desvios’ de comportamento? (LOURO, 1997, p. 63-64)

Nessa idade (na educação infantil), meninos e meninas apresentam uma necessidade de brincar porque, brincando, aprendem a participar das atividades pelo prazer de brincar, sem ter em vista uma gratificação, ou pelo medo de uma punição. Contudo, contrai-se a praxe de estar ocupada, inventando alguma coisa perspicaz e inventiva e degustam-se as coisas ao seu redor, pegando um sentido para a sua própria vida. (SANTOS, 2007)

Mas, mesmo que sejam proporcionados todos esses aspectos favoráveis, as escolas de educação infantil direcionam suas brincadeiras, fazendo com que as crianças não se tornem espontâneas no ato de brincar. Além disso, também exige-se dos pais, perante a escola, na aceção de se alcançar um trabalho com bastante conteúdo e na fase da educação infantil, que a criança deve ser menos cobrada, existindo uma menor influência dos pais em relação à aquisição de um trabalho com conteúdos mais estruturados. Em sua constância, as instituições de ensino (escola) não deixam que essas brincadeiras sejam desenvolvidas de uma maneira oportuna. Seria de grande valia se a escola se apropriasse dessas brincadeiras para fazerem suas escolhas livres, pois trariam resultados mais relevantes e adequados às necessidades do mundo de hoje.

Assim, quanto mais a escola estiver comprometida com o brincar dos alunos e compreender sua importância, mais os alunos e as alunas poderão se desenvolver, pois “O verbo brincar nos acompanha diariamente. Brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo ser humano, de qualquer faixa etária e classe social ou condição econômica” (MALUF, 2000, s.p).

Enfim, diante de todos os pensamentos expostos acima em relação ao brincar, a criança expõe suas emoções aprendendo a lidar com seus limites. Nesta perspectiva, permite uma condição de sociabilidade, repercutindo, assim, na descoberta do outro. As brincadeiras não podem ser avaliadas como algo automático, do mundo social, mas necessitam ser ponderadas em relação às maneiras como são conduzidas nas instituições de ensino, que também deixam com que as crianças, através das brincadeiras, fabriquem suas imaginações, ou seja, suas fantasias do mundo imaginário.

Diante desses aspectos, meninos e meninas devem ter uma convivência de maneira natural, ou seja, uma convivência de feito apropriado, sem as imposições de suas professoras e, com

o convencionalismo, aprenderão facilmente a se venerar de acordo com suas barreiras. Além disso, não aprenderão que meninas vestem rosa e brincam de bonecas, ou que meninos vestem azul e brincam de carrinhos, mas aprenderão de uma maneira natural, pois as crianças de hoje serão os jovens do futuro.

Para continuarmos esse estudo, ressaltamos, a seguir, as definições de gênero desde o seu início e como este é visto nas instituições de ensino pelas professoras.

### 3. Gênero

Ao se fazer uma análise sobre as questões de gênero através das brincadeiras infantis, é imprescindível termos um melhor entendimento sobre as definições de gênero. A partir daí, vale ressaltar ainda que devemos compreender que o conceito de gênero está intimamente ligado à história do movimento feminista.

Desse modo, a partir dos anos de 1980, pesquisas com base em autoras internacionais foram sendo desenvolvidas no Brasil, a fim de conceituar gênero. (AUAD, 2006).

Dentro do mesmo contexto, podemos ressaltar que, a partir disso, Louro (1992) retrata que essa questão de ser homem ou mulher é algo que é socialmente construído ao longo da história e da cultura vivida de um país. Sendo assim, a mesma autora afirma que “gênero é uma construção social e histórica dos sexos” (LOURO, 1992, p. 54). Não só isso, mas também que,

[...] o conceito de gênero pode ser um conceito relativamente, útil, e apropriado para as questões educacionais. Pondo em xeque o caráter “natural” do feminino e do masculino, o conceito indica um processo, uma ação, um investimento para fazer um sujeito de gênero” (LOURO, 2002, p. 229).

Auad (2006) pontua a ideia de que os estudos feministas com ênfase nas relações de gênero mostraram a real situação em que se encontra perante a sociedade, ou seja, continua sendo como se fosse uma máquina de desigualdades. Com isso, observa-se que as visões sobre os sexos, tanto masculinos (meninos e homens) quanto sexos femininos (meninas e mulheres) ainda representam um grande impedimento para que haja total separação desta situação.

O feminino é associado, na maioria das vezes, à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem atributos como agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem. Muitos são os adjetivos que podem ser citados, mas fato é que a maioria dos atributos presentes em um gênero está excluída automaticamente (AUAD, 2006, p.22).

A partir do exposto acima, percebe-se que as brincadeiras infantis têm muita influência para a criança, pois é através destas que se começa a entender as questões sobre gênero: os meninos brincam com os meninos e as meninas brincam com as meninas. É fato que tal comportamento é influenciado pela sociedade no geral, quer seja em casa com a família, quer seja na escola com as professoras. Esse fato reforça o pensamento de que é complicado as professoras assumirem um compromisso com a transformação das situações que se propagam nas escolas

frente as questões de gênero, pois não é certo que estejam preparadas realmente a aceitarem que esse é um conteúdo essencial no ambiente escolar. Na maioria das vezes, se sentem desprotegidas e acabam sendo omissas em tais situações. Todo esse rol de aceções aponta para o fato de que o profissional se sente incapaz de reagir e se posicionar frente a qualquer situação direcionada, por exemplo, à questão da construção de gênero através das brincadeiras infantis. Nestas, os meninos devem somente brincar de carrinho e menina só de boneca, valores que são propalados pela ideologia conservadora.

Muitas vezes, o modo que gênero é ensinado às crianças não contribui para diminuir o tabu sobre o que é de menino e o que é de menina, pois, na maioria das vezes, os meninos são ensinados a não chorarem, não expressarem seus sentimentos e não serem sensíveis, que isto é coisa de menina. Tal fato desconsidera a condição de serem todos e todas seres humanos, e que deveriam ter total liberdade de expressarem os sentimentos sem que fossem reprimidos e reprimidas.

A partir do momento em que essas crianças, meninos e meninas, são segmentados(as), ou seja, separados(as) pelas condutas de gênero, um incomensurável utensílio indutor de hábitos administra-nos um processo natural no desenvolvimento de cada indivíduo, no qual, sem compreender algo a fundo sobre suas variáveis perspectivas, seremos seus agentes multiplicadores.

Nesse contexto, podemos afirmar que nós humanos, principalmente professoras das instituições de ensino, nos envolvemos tanto com o assunto que nossos anseios foram atenciosamente sendo delineados para tratar cada sexo como oposto, tornando-nos disseminadores dessa ideia na mente coletiva. Quando meninos e meninas brincam juntos, eles descobrem a particularidade de cada um, aprendendo a se respeitarem mutuamente.

Por fim, quando são livres para brincar, sem a imposição dos nossos vícios e preconceitos, não aprenderão que meninos se vestem de azul e brincam de carrinho e que meninas vestem rosa e brincam de bonecas. Eles descobrirão tudo isso naturalmente, de uma forma ampla, valorizando a diversidade.

Portanto, é imprescindível que seja também, na escola, realizado um trabalho diário e contínuo da desnaturalização do gênero, haja vista que a escola abrange grande número de alunos(as), em diferentes faixas etárias, abertos a novos aprendizados. É na educação infantil também que se inicia a formação do indivíduo, ou seja, a base inicial para a formação de cada um. Diante do exposto, é necessário compreender um pouco mais sobre a educação infantil.

#### 4. Educação infantil

Como já foi mencionado no item anterior a respeito do discurso pedagógico frente as minimizações de gênero para o preconceito e a desigualdade, acreditamos que é na educação infantil que a criança começa a entrar em contato com outras crianças, que apresentam culturas diferentes, levando uma maior procedência de um contato com a sociedade.

A Lei de diretrizes e bases da educação do ano de 1996 objetiva que as crianças as quais apresentam idade de zero (0) a seis (6) anos de idade tenham o direito de serem educadas em casa ou na escola.

No Brasil, essa educação é de responsabilidade da escola e é na educação infantil que meninos e meninas são inseridos na vida social. Isso ocorre porque, quando vão à escola (insti-

tuição de ensino), presenciam uma diversidade de crianças vindas de outras classes sociais, de diferentes religiões, valores, comportamentos e diferentes etnias. Dessa forma, a criança (meninos e meninas), ao entrar em contato umas com as outras de diversas maneiras, estará participando das construções sociais. (FINCO, 2010)

Desse modo, meninos e meninas que apresentam idade de 03-04 anos proporcionam uma maneira muito particular, do seu modo de viver, no mundo social e na influência mútua que fundam desde cedo com suas professoras e com o meio que as rodeiam. Expõem ainda seu empenho para abarcarem o mundo em que vivem, sendo influenciadas o tempo todo, também, pela forma de brincar.

Diante das discussões realizadas até aqui, compreendemos que aprofundar os estudos referentes às questões de gênero e ao brincar na educação infantil é imprescindível, pois se faz necessário compreender que a educação infantil é uma das configurações mais diligentes de inserir a criança (meninos e meninas) na sociedade. Isso se dá por meio de novos conhecimentos lançados nas instituições de ensino, nas quais se aumentam as vivências do ambiente familiar, tecendo conhecimentos originais e transformando as relações do convívio do dia a dia.

Frente a todas essas discussões, podemos afirmar, conforme Finco (2010), na obra, brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na escola, que a:

Educação infantil não só cuida do corpo da criança, como educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos [...]. No convívio com os outros-educadores e colegas, o corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, e expressões nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, tendo uma conduta diferente em cada sociedade e cada cultura. [...] Os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências (FINCO, 2010, p.121).

Dentre todas essas conceituações, é preciso ressaltar que a educação infantil é o local propício para que possam viver sua infância e também é a escola que deve ser o local onde as crianças possam fazer suas escolhas e seus desejos, permitindo-se que sejam livres ou possam usufruir de seus direitos sem a intervenção dos adultos. Na maioria das vezes, isso não acontece, pois os adultos acabam fazendo as escolhas para as crianças, colocando-se como alguém que repreende, tem uma ação e uma forma de agir perante aquela criança, levando a uma propagação para a vida de jovem adolescente.

Fica evidente que, diante dos conceitos descritos, há uma necessidade urgente de se fazer um trabalho com professoras, principalmente nos cursos de pedagogia das Instituições de Ensino Superior, pois são estas as principais responsáveis por influenciarem os alunos e futuras professoras, num âmbito maior, identificando que é uma questão de difícil e pacífica modificação.

## 5. Metodologia da pesquisa

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo, descritiva, conforme proposto por Gil (1999). Centra-se em dois instrumentos para a análise dos dados: um instrumento é a coleta de dados através de um questionário semiestruturado, com questões abertas, e o outro centra-se na observação das atividades diárias proposta pela professora, na sala de aula, da turma de pré-escola I, com crianças em idade de 03-04 anos, do Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Itumbiara- Goiás (CMEI).

O primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, conforme anexo I, de caráter descritivo e semiestruturado, para as professoras que trabalham com crianças de 03-04 anos de idade, turma da pré-escola I, referente à percepção das educadoras em relação às brincadeiras propostas para as crianças, associando-as na temática de gênero na totalidade do projeto em estudo. Dentro deste raciocínio, faz-se necessário esclarecer que as professoras que responderam os questionários foram tratadas de P-I e P-II, visto que, no Centro Municipal de Educação Infantil, apresentavam-se somente duas salas de pré-escola I.

A coleta de dados foi realizada por meio da abordagem quantitativa/qualitativa. Uma abordagem qualitativa analisa o discurso das professoras e, através da quantitativa, por meio dos questionários respondidos pelas professoras, serão quantificados opiniões e dados, nas formas de coleta de informações, assim como também o emprego de recursos e técnicas estatísticas, como a porcentagem. (LAKATOS; MARCONI, 1991)

Nesse sentido, ao entregarmos os questionários, a professora recebeu instruções sobre o objetivo da pesquisa e também informamos que, ao participar desta, não seria identificada. De acordo com esses aspectos, os questionários foram aplicados no ambiente da sala de aula e recolhidos pela pesquisadora no dia seguinte, pois, desta maneira, a presença da pesquisadora não interferiria nas respostas emitidas.

O segundo instrumento utilizado foi a observação das atividades diárias, propostas pelas professoras na sala de aula. Neste aspecto, observamos aquelas pensadas pedagogicamente pela professora, dentre as quais se destacam as brincadeiras que evidenciam a construção de gênero, tendo como finalidade identificar subsídios que contribuem para a construção de gênero e as atividades infantis, brincadeiras propostas e vivenciadas pelas crianças em idade de 03-04 anos no âmbito escolar.

Dentre as diversas técnicas disponíveis, optou-se pela observação, pois ela “ajuda o pesquisador a identificar e a obter dados a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 191). Além disso, a mesma também se torna importante, pois, de certa forma, obriga o investigador a ter um contato mais próximo com a realidade a ser analisada. Essa técnica pode ser classificada segundo a forma que foi desenvolvida. Ela pode ser observação: a) assistemática, b) sistemática; c) não-participante; d) participante; e) individual; f) em equipe; g) na vida real, e h) em laboratório. (LAKATOS; MARCONI, 1991)

Diante desses aspectos, aquele que mais se adequa ao presente trabalho é a observação sistemática, pois esta técnica mostra ao pesquisador que este tem que saber o que procura e deve selecionar o que é de maior importância em determinadas situações.

A busca dos dados requer um instrumento para registros destes, assim, o instrumento utilizado nessa etapa da pesquisa foram as anotações no diário/caderno de campo pela facilidade em ser utilizado e por evitar constrangimentos por parte dos alunos agentes da pesquisa.

A pesquisa foi direcionada a crianças em educação infantil, que estão na faixa etária de 03-04 anos de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil, da cidade de Itumbiara-Goiás.

Dessa forma, como são crianças menores de idade e ainda não alfabetizadas, para fazer essa observação houve o consentimento dos pais conforme anexo II, que assinaram um termo permitindo a observação a ser realizada com seus filhos.

Para uma melhor análise dos resultados, iniciamos as observações no dia 30 de agosto de 2011, no período matutino. O Centro Municipal de Educação Infantil utilizado como universo de investigação possui, no período matutino, uma (1) turma de maternal; duas (2) turmas de pré-escola I, e uma (1) turma de pré-escola II. Já no período vespertino, possui o mesmo número de turmas apresentado acima. Dentro deste contexto, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) está localizado em um bairro distante do centro, na cidade de Itumbiara-Goiás. O corpo administrativo é composto por uma diretora pedagógica, uma coordenadora administrativa, duas auxiliares administrativas e três merendeiras.

O primeiro contato com a instituição de ensino foi realizado através da Secretaria Municipal de Educação, que nos apresentou para a diretoria. Por ser um Centro Municipal de Educação que possui poucas turmas, o espaço físico da instituição e das salas de aulas que o compõe é reduzido.

Após apresentarmos alguns diagnósticos da instituição pesquisada, propomos alguns dados analisados, os quais serão descritos a seguir.

## 6. Resultados e discussão

Ao fazermos uma análise detalhada do estudo em questão, constatamos, dentro do ambiente da sala de aula, a presença de várias carteiras, as quais estavam dispostas nas cores: rosa, verde, amarelo, azul e vermelho, sendo que havia três meninos sentados nas carteiras rosas e quatro meninas sentadas nas carteiras de cor azul.

Ao indagarmos sobre por que estariam sentadas naquelas carteiras, afirmaram que gostam de sentar na cor rosa e na cor azul porque acham linda, bonita e maravilhosa, afirmando que aqui na escola “a titia deixa sentar e que em casa o papai e a mamãe não deixam”. Nota-se então que a construção de gênero é uma construção social ao longo do tempo, que orienta os lares dessas crianças, pois já trazem as informações do que é certo para o menino e/ou para a menina de suas casas.

Sendo assim, diante do exposto, há uma percepção de que a professora não interfere na maneira que seus alunos fazem suas escolhas. Acreditamos que isso acontece devido às escolas municipais da cidade de Itumbiara-Goiás trabalharem com uma disciplina chamada Prevenção e Qualidade de Vida, cujo objetivo principal é trabalhar com a informação e formação das crianças e jovens com o propósito de desenvolver um pensamento crítico na construção de uma melhor qualidade de vida. De acordo com todas essas conceituações, essa disciplina que chamamos de PQV foi introduzida em forma de projeto. Após alguns anos, foi necessária a implantação de uma



matriz curricular contendo conteúdos para o direcionamento do trabalho das professoras em sala de aula, dando ênfase a temas como construção da identidade de gênero.

É fundamental que as instituições de ensino, ou seja, as escolas de educação infantil, ao elaborarem o projeto político pedagógico e até mesmo os professores e professoras, ao elaborarem seus planos de aula ou atividades, se atentem a respeito das questões de gênero, de maneira a trabalharem com alguma intervenção para que os feitos da construção de gênero, através das brincadeiras infantis, sejam minimizados. O Projeto Político Pedagógico auxilia a escola e seus educadores em diversos âmbitos que envolvem a educação. É importante que a escola possua um papel importante em não perpetuar a divisão de gênero.

Evidenciando um ensino sólido e de qualidade, o Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado destaca uma afinidade afetuosa e a edificação de um clima de caráter prático, para que as ações delineadas a curto e a longo prazo sejam amparadas pela coletividade. Neste contexto, o Projeto Político Pedagógico apresenta vários objetivos, sendo alguns deles:

- Assegurar uma prática democrática com ampla participação do seguimento escolar;
- Envolver de forma comprometida as professoras e os demais funcionários;
- Repensar o dia a dia vivenciando no CMEI, com base nos direitos que as crianças têm à educação de qualidade e respeito às diferenças.

Ao observarmos a respeito do objetivo que enfatiza o respeito às diferenças, baseadas no cotidiano da escola, percebemos que a instituição de ensino valoriza o ser humano, apoiando-se numa qualidade pedagógica do processo educacional. Vasconcellos (2002) afirma que:

O projeto político pedagógico é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2002, p.169).

Por outro lado, quando se faz uma análise detalhada do estudo dos planos de aula das professoras que trabalham com as crianças do pré II, (03-04 anos de idade), verifica-se que suas aulas são planejadas e exerce todas as suas atividades em momentos organizados, como por exemplo: jogos pedagógicos; brincadeiras lúdicas e recreativas; leitura; aulas de campo e rodas de conversas. Porém, verificamos que gênero não consta nos planos de aula formulados pelas professoras.

Se não assumirmos, urgente e coletivamente, a tarefa de manter e transformar as escolas mistas, os aligeirados textos jornalísticos e os livros escritos por aqueles que não educam cuidarão disso por nós. O debate será reduzido a como devemos criar, diferentemente, meninas e meninos. A escola, assim como outras instituições sociais, ressalta e utiliza as diferenças e transforma-as em desigualdades (AUAD 2006, p. 76-77).

O trabalho realizado na escola pode ser diversificado, mas sempre em prol de um trabalho didático, informativo e literário para uma construção social e cultural bem desenvolvida, ou seja, observando sempre que é perpassado em relação aos papéis de gênero, o masculino e feminino. Isso pode ser realizado através de algumas brincadeiras, discussões, livros e jogos.

Os planos de aulas das professoras têm a necessidade de serem planejados para trabalharem essas situações de gênero, pois cabe às professoras serem prudentes para não educarem militarmente e de maneira aristocrática e distinta. Por outro lado, as professoras devem levar em consideração que as brincadeiras de meninos e meninas possuem diferenças, nas quais é de suma importância considerar que as brincadeiras infantis possuem suas particularidades.

Ao ressaltar as brincadeiras infantis dos meninos e das meninas, verificamos que cada uma possui suas particularidades, nas quais, no ambiente da sala de aula, a professora propicia rodas de conversas e jogos educativos para promover o aprendizado de cada um dos seus alunos.

Frente às observações realizadas, percebemos que as professoras da turma da pré-escola I, com idade de 03-04 anos, abenam as brincadeiras na sala de exigências acometidas pela escola (refazer), trabalham atividades como ficha de tarefa para aprenderem numerais; rodas de conversa; maleta da leitura e fichas para pintar. É importante destacar que isso acontece porque, segundo Kishimoto (1994), a criança, quando está em idade de 03-04 anos, se encontra inserida na turma de pré-escola I. Com idade já um pouco elevada, a criança não brinca mais livremente dentro da sala de aula como as crianças do maternal e, conseqüentemente, o brinquedo passa a ser habitual, como um material didático, destinado a uma determinada função de ensino de algum conteúdo curricular. A mesma autora salienta ainda que, embora não autêntico, passa a ser então uma ação planejada do adulto que cria situações dirigidas.

Um dos aspectos importantes que não podemos deixar de ressaltar é que as observações se estenderam no mês de setembro, na semana da pátria. Neste contexto, para que as crianças aprendessem as cores da bandeira do Brasil, a professora organizou um desfile, em que meninos e meninas desfilariam juntos. Meninos desfilaram com a mão na cintura e de mãos dadas com as meninas. Deste modo, é importante deixar claro que, apesar de meninos e meninas trazerem informações de seus lares de que certas atitudes não são adequadas para meninos ou meninas, não houve malícia pelo fato de os meninos colocarem a mão na cintura das meninas na hora de desfilar. Assim, podemos notar que a relação que a criança adquiriu com o ambiente escolar ressalta o papel da instituição de ensino no trato das afinidades interpessoais voltadas para o respeito e a diversidade.

Foi com base nesse contexto que se fez necessário descrever que as brincadeiras entre meninos e meninas são mais perceptíveis na hora do recreio quando as crianças brincam livremente. Como, exemplo, citamos: meninas brincam junto com meninos de pique-pega; meninos brincam com meninas de boneca (nessa brincadeira, o menino relata que ele é o pai da boneca); meninos brincam de dançar com meninas e meninas brincam de carrinho com meninos. Esse carrinho é elaborado pela escola: corta-se uma caixa de papelão, na qual as crianças criam suas imaginações. Assim, a menina brincava com o menino de táxi, no qual ela era a passageira. Nesta perspectiva, percebemos uma reação de caráter prático das crianças, as quais riam, se divertiam e criavam suas próprias imaginações perante as suas brincadeiras. Para Finco (2004), meninos e meninas afrontam os modelos preestabelecidos, recriando e inventando novas formas de brincar e ser, usando, em determinados momentos, as brincadeiras para esse fim.

Por outro lado, não houve a interferência da professora em nenhum momento. Quando havia “briguinhas”, a professora interferia. Perante as atividades aqui descritas, uma minoria não brincava de forma mista (meninos e meninas juntos). Percebemos que as crianças são ensinadas em seus lares sobre o que podem ou não podem fazer juntos e também a pensarem da maneira que a sociedade impõe. Podemos dizer que isso é altamente complexo, pois as crian-

ças estão pautadas em um modelo de construção social, não podendo ter liberdade e probabilidades de se habituarem sem rótulos. Em outras palavras, podemos definir que, por mais que a escola venha minimizar essas concepções, ou até mesmo trabalhar de uma maneira distinta, as professoras devem levar em consideração que as crianças estão pautadas em um modelo de construção social, as quais são perceptíveis dentro do próprio ambiente familiar.

Não basta modificar um fator para mudar profundamente a cultura lúdica. Por exemplo, possuir um brinquedo do outro sexo não leva a brincar como o outro sexo. É porque trata de uma complexa produção cultural ligada à constituição da personalidade da criança no âmbito da socialização, que a experiência lúdica é ao mesmo tempo arbitrária e suscetível de diferentes mudanças (BROUGÈRE, 2004, p. 301).

Ao ponderarmos sobre as questões de construção de gênero através da educação infantil, há uma necessidade urgente de mudança para que as crianças tenham atitudes diferenciadas, ou seja, a necessidade da intervenção de um adulto para a constituição de uma minimização das questões de gênero no ato do brincar. Em busca do entendimento das professoras entrevistadas sobre gênero, constatamos que elas as conhecem esta definição, descrevendo a seguinte resposta:

Gênero é uma construção que se dá durante toda a vida, que constituem os sujeitos como homens e mulheres continuamente. É importante porque através desta temática é que se vai formando valores e comportamentos considerados adequados, formando sujeitos masculinos e femininos. Trabalhar com essa temática possibilita a construção de uma sociedade mais igualitária e justa para homens e mulheres (P. I e P. II).

Percebemos, com a resposta, a confirmação de que as escolas do município oferecem um trabalho de formação continuada a seus docentes, principalmente àqueles vinculados à disciplina de Prevenção e Qualidade de Vida, que, como vimos, trabalha com questões de gênero e diversidade.

De acordo com Auad (2006, p.84), “a formação de professoras e professores não pode ser esquecida, assim como a dos demais agentes e educadores (diretores, coordenadores e supervisores de ensino)”.

Como estamos abordando a respeito da temática “brincar na construção de gênero”, se faz necessário questionar sobre a importância do brincar na educação infantil. Diante disso, as professoras responderam que:

É fundamental, pois por meio das brincadeiras as crianças desenvolvem capacidades importantes como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem a capacidade de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. A brincadeira serve ainda de importante recurso para a contextualização de conteúdos previstos pela Matriz de Conteúdos para os Eixos Temáticos: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Identidade e Autonomia, Movimento e Música, Arte, PQV-AE (Prevenção e Qualidade de Vida com Amor Exigente) (P-I).

É muito importante, porque expande o entendimento com o outro colega, ou seja, a comunicação, fazendo com que a criança seja capaz de entender os limites do outro, sabendo partilhar, dividir seus brinquedos com o colega e além disso aprende significações simbólicas (P-II).

Podemos verificar, diante do exposto acima em relação ao brincar na educação infantil, que as professoras acreditam ser uma ferramenta importantíssima, pois criará condições adequadas para que as crianças desenvolvam, promovendo, assim, um aprendizado significativo, mas também o desenvolvimento de todo um potencial e uma coordenação motora. Nas palavras de Auad (2006), encoraja-se meninos e meninas a brincarem igualmente, incentivando as atividades de Ciências, Matemática e Arte igualmente, sem distinção. Isso nos leva a considerar que as brincadeiras têm um caráter prazeroso, mas, além disso, tem uma dimensão produtiva, como é o caso das questões a respeito dos eixos temáticos, permitindo, assim, ascensão a uma diversidade de brincadeiras que colaboram para que as crianças saboreiem e conheçam diferentes práticas.

Nessa perspectiva, para que possamos compreender melhor a respeito das relações de gênero através do brincar, questionamos as professoras se elas consideram ser papel da escola abordar/discutir as questões das desigualdades das brincadeiras (de meninos e meninas). Segundo elas,

Sim. Essa questão: Diferenças entre meninos e meninas (gênero) é tratada pela Matriz Curricular – Educação Infantil, no Eixo Temático: Prevenção e Qualidade de Vida com Amor Exigente com o objetivo de que as crianças percebam que entre meninos e meninas não existem atividades exclusivas para um ou para outro. (P-I).

Sim, é papel da escola sim. Essa questão deve ser tratada na escola, porque a criança está iniciando sua fase inicial de convívio social, desta maneira se a escola procurar ensinar e trazer a tona as questões de gênero, as crianças serão capazes de uma compreensão melhor em futuro próximo. Isso é o que nós da escola vem trabalhando através da disciplina de PQV (Prevenção e Qualidade de Vida, como Amor Exigente). (P-II).

Ao se fazer uma análise da resposta acima, mencionada pelas professoras, verificamos que as práticas habituais no sistema educativo podem ser observadas e reconstruídas para que não carreguem um caráter desigual entre masculino e o feminino, intervindo, assim, em situações que meninos e meninas possam estar sendo preconceituosos. (AUAD, 2006)

Diante desses apontamentos, tende-se a instigar nas meninas audácia como entusiasmo, curiosidade e inteligência e, nos meninos, cordialidade, consideração e disposição, requerendo a inversão dos papéis impostos socialmente para meninos e meninas através das brincadeiras em conjunto.

Após o exposto acima, devemos levar em consideração as influências de gênero que circundam essas crianças, nas quais essa construção de gênero é uma construção social que vem sendo disseminada desde a antiguidade, quando a maior influência está na própria família da criança, desde o seu nascimento. Vale ainda ressaltar que, para que essas mudanças ocorrem no ambiente escolar, as professoras devem entender que influências existem na construção de gênero na hora do brincar.

Ao indagarmos a respeito dessas influências, as professoras disseram que existem, sim, e começam na própria família, quando meninos gostam de jogar bola e meninas de brincar de casinha. Sendo assim, para levar esse projeto educativo adiante e para que haja mudança na for-

ma de agir, as professoras necessitam analisar sua prática e verificar quais são as melhores medidas a serem tomadas. É nesse contexto que as professoras mencionaram que o conteúdo relacionado às questões de gênero é trabalhado em vários momentos, principalmente nas rodas de conversas, na leitura de imagens, elaboração coletiva de cartazes e vivência de brincadeiras.

Assim como a professora entende que é de extrema importância trabalhar gênero na educação infantil, percebemos que esta temática se configura no currículo da escola. Ao indagarmos sobre o que elas pensam a respeito das brincadeiras de meninos serem agressivas e a de meninas serem delicadas e, além disso, se acreditam existir diferenças nas brincadeiras de meninas e meninas, elas afirmaram que não acreditam ser natural as brincadeiras de meninos terem características agressivas e as de meninas terem características delicadas. Atualmente, necessariamente os meninos não são mais agressivos que as meninas.

Agressividade e delicadeza nas brincadeiras devem-se a diversos fatores como: relacionamento familiar, imposição de limites pelos pais e/ou escola, programas de TV assistido pela crianças. Quando referem a essas diferenças, observa-se logo que a criança chega na escola. Os meninos envolvem-se nas atividades consideradas masculinas, como super heróis, bolas, com muito movimento e ação. Enquanto as meninas preferem brincadeiras como “casinhas, maquiagens, festas...” Mas todo o trabalho é realizado através da Matriz Curricular da disciplina de Prevenção e Qualidade de Vida, visando maior interação entre meninos e meninas nas brincadeiras, a fim de que percebam que não há necessidade de distinção nas brincadeiras (P-II).

Por outro lado, ao questionarmos a respeito da orientação/ discussão sobre gênero no ato das brincadeiras, quando meninos brincavam com meninas, as educadoras responderam que fazem orientam os meninos e as meninas. Mas, essa orientação está baseada em qualquer brincadeira realizada dentro ou fora da sala de aula, sempre mencionando sobre respeitar o limite do outro e que todos podem brincar sem distinção de brincadeira. Não acredita que, por ser menino, não pode brincar de casinha, assim como meninas podem brincar de bola, de carros, entendendo que, na sociedade em que vivemos hoje, não faz sentido dividir brincadeiras entre meninos e meninas. Assim, a melhor forma de orientar é vivenciar as brincadeiras “de meninos” e “de meninas” com os dois grupos, para que as próprias crianças relatem e percebam o fato de que não é necessária a separação das brincadeiras.

De acordo com Fagundes (1998),

Mas, ao fazer essa reflexão sobre o lúdico e sua influência na construção da identidade de gênero, vale ressaltar que, acima de tudo, as brincadeiras devem sempre existir e serem mesmo incentivadas, pelo seu inquestionável valor de incluir tradição, movimento e respeito ao outro, num poderoso processo de socialização e de vida (p. 68).

Notamos que a escola tem a capacidade e deve batalhar concretamente e corajosamente com essas diferenças que unem meninos e meninas. Desta forma, se forem assim trabalhadas, é bom aconselharmos as crianças a não criarem rótulos nem estereótipos de gênero, mas sim um padrão que aculture a espécie desde o nascimento. Nesta perspectiva, a sociedade da qual fazemos parte estimula a cultura lúdica quando fornece às pessoas meios para se tornarem homens

e mulheres bem sucedidos. Um exemplo disso é a questão das brincadeiras e das disciplinas serem trabalhadas com as crianças de educação infantil do Centro Municipal de Educação, que as prepara desde a infância para serem jovens (homens e mulheres bem sucedidos) em um futuro próximo. Apesar de todo o trabalho que as escolas municipais vêm realizando nos últimos anos, necessitamos pontuar que a influência dos condicionamentos sociais fora do ambiente escolar, ou seja, que cercam a escola, impede que o trabalho das professoras progrida de maneira significativa contra os modelos tradicionais e arcaicos de comportamentos sexistas.

## 7. Considerações finais

Ao finalizarmos este estudo, compreendemos que a primeira instância socializadora de meninos e meninas é a família, pois é um lugar de origem na qual as condutas são ponderadas pelos pais desde o nascimento da criança, distinguindo, por exemplo, através das roupas que as crianças vestem (menina de rosa e menino de azul). Assim, os meninos e as meninas vão sendo regulados a desenvolverem comportamentos diferentes para cada sexo. Nesta medida, entendemos que as analogias de gênero estão pautadas à construção dos papéis sociais, podendo ser modificado à medida que a sociedade interfere.

Por outro lado, quando nos referimos à construção das identidades de gênero e à sua relação com as brincadeiras infantis, percebemos que não é uma tarefa fácil a ser realizada dentro das instituições de ensino. Isso porque existem elementos, como por exemplo a cultura de cada indivíduo e a vivência no dia a dia com os seus pais, que influenciam e redirecionam esta análise. Ao abordarmos sobre essa situação, podemos afirmar que, historicamente, é conflituosa, porque romper com os padrões preconceituosos e machistas sociais é ir de encontro aos interesses, conscientes ou inconscientes, de uma parcela da sociedade que circula nos mais diversos ambientes.

Nessa vertente, as professoras aparecem como intercessoras no que diz respeito às questões de gênero. Podemos perceber que as escolas do município trabalham com uma disciplina chamada Prevenção e Qualidade de Vida, e esta disciplina trabalha com questões como as diferenças de gênero, no ato do brincar, contribuindo para minimizações das questões de gênero, formando meninos e meninas, desde a infância, para serem homens e mulheres, num futuro bem próximo, com poucas distinções entre si.

Notamos que as crianças, ao participarem das brincadeiras na hora do recreio, fazem-nas de maneira mista: meninos brincam com meninas e vice-versa, aprendem a brincar umas com as outras, respeitando seus limites e desenvolvendo a imaginação. Quando sentam nas carteiras com cores preferidas, como foi o caso citado de meninos sentarem em carteiras de cor rosa e meninas em carteiras azuis, não tendem a estabelecer que tal cor pertence ao menino e tal cor pertence à menina.

Finalmente, entendemos que é necessário ressaltar que a educação infantil é o local propício para que as crianças possam viver sua infância e que também a escola deve ser o local onde elas possam fazer suas escolhas e exporem seus desejos, permitindo-se que essas crianças sejam livres e possam usufruir de seus direitos, sem a intervenção dos adultos, pois na maioria das vezes estes adultos acabam fazendo as escolhas que melhor lhe convenham, esquecendo de respeitar os desejos e vontades das crianças.

## REFERÊNCIAS

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Menina não entra menina não pode: o lúdico e a construção da identidade. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, 1998, v.9, nº.1, p. 57 -69.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras:** das naturalidades às transgressões. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, 2010, v.3, nº. 1, p.119-134.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. In: autor? **Teoria e Educação – Dossiê da História da Educação.** Porto Alegre: Pannonica, 1992.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Gênero: questões para a Educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBERHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo, SP: FCC: Ed. 34, 2002.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar na Escola.** Psicopedagogia online: Educação e Saúde Mental. 2000. Disponível em: <[www.psicopedagogia.com.br/artigos](http://www.psicopedagogia.com.br/artigos)>. Acesso em: 29 de agosto de 2011.

MATTA, Dinalba Ferreira da; VASCONCELOS, Paulo Sérgio Torres. **O educador e a criança na pré-escola:** metodologias motivadoras e sedutoras. Monografia (Graduação em Pedagogia, Universidade da Amazônia/ Campus Belém do Pará). Belém-PA: 2001.

SANTOS, Maria Kely Cristina dos. **Trabalhando Gênero:** uma análise do papel formador da escola na educação infantil. II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais (2007).

SOUZA, Jane Felipe de. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron (Org). **Século XXI:** qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertard, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.





# GÊNERO, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETO DE VIDA: Cotidiano feminino em Bela Vista de Goiás

*Vanderli Alves Ribeiro Siqueira*

## 1. Introdução

Este artigo almeja contribuir com as discussões que envolvem a categoria de gênero na cidade de Bela Vista de Goiás. Nessa perspectiva, abordaremos a respeito do cotidiano feminino, o qual pretende compreender as transformações ocorridas nas relações de gênero na referida cidade, a partir do século XX. Analisaremos, ainda, em especial, as contribuições e conquistas femininas no que tange aos aspectos econômico, cultural, social, religioso e político da sociedade belavistense em relação às adversidades presentes nesse meio.

Para tanto, levando-se em consideração que a atividade do pesquisador é norteadada pelas indagações por ele realizada acerca do seu objeto de investigação, nos dedicaremos, no desenrolar deste estudo, a responder os seguintes questionamentos: Como foi caracterizado o processo dos movimentos feministas ocorridos no Brasil? Podemos verificar reflexos das ideias dos movimentos feministas, ocorridos no Brasil, na sociedade interiorana de Bela Vista de Goi-

ás? Como se caracterizou o processo de lutas por transformações diante das opressões sociais sofridas pelas mulheres no período mencionado? Em quais momentos ou até instituições podemos visualizar a atuação feminina em posições de poder? Quais os fatores sociais, políticos, econômicos, entre outros que contribuíram para essa conquista? As conquistas adquiridas por estas mulheres possibilitaram um novo olhar acerca da condição feminina? Qual é a relação do processo de escolarização para o benefício dessas mudanças? A partir de que momento a construção de identidades influenciou a realização de um projeto de vida?

Assim, Amado L. Cervo, Pedro A. Bervian e Roberto da Silva, na obra *Metodologia Científica*, contribuem afirmando que “A pesquisa bibliográfica tem como objetivo encontrar respostas aos problemas formulados, e o recurso utilizado para isso é a consulta dos documentos bibliográficos” (2007: 36). Dessa forma, podemos entender a pesquisa como uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Com essa pesquisa, certamente não conseguiremos exaurir as discussões que abordam as mulheres na região em estudo, mas ao menos colaboraremos com a construção de material científico que analise as relações de gênero nesse contexto, bem como assegure a preservação dessas informações. Acreditamos que este trabalho possibilitará o aprofundamento teórico acerca dessa temática pouco explorada pelo direcionamento para o estudo das relações de gênero em sua articulação com o referido assunto envolvendo a sociedade belavistense.

A pesquisa fará uma reflexão acerca das temáticas gênero, escolarização e projeto de vida que, por muitos anos, abarcou e ainda abarca o cotidiano feminino na referida cidade. Por constatar que tal assunto deve ser pensado numa perspectiva democrática, o trabalho delinear-se-á pelas questões de gênero e, mais especificamente, pelas diferenças de gênero que permearam e ainda permeiam o dia a dia das diversas mulheres belavistenses, tendo em vista as consequências positivas e a construção de suas trajetórias de vida.

Com o intuito de alcançarmos o objetivo deste trabalho, tentaremos perceber de que forma o processo relacional na perspectiva de gênero foi e é válido para a construção do cotidiano feminino dentro dos aspectos cultural, social, econômico, político e religioso. Estas mulheres estavam inseridas nestes aspectos e o processo de escolarização contribuiu para alterar a realidade sociocultural vivenciada por elas. Para realizar tal estudo, recorrer-nos-emos a diversos autores, a fim de fundamentar as respostas a essas inquietações.

Nesse sentido, Mello e Sant’anna (1993) mencionam que,

A ênfase dada ao fortalecimento da organização das mulheres, como elemento chave para a superação das desigualdades baseadas no gênero, nos parece adequada por acentuar a interlocução com outros grupos organizados da sociedade e por valorizar a dimensão cidadã das mulheres (p. 32).

Para Anônimo (1975), duas condições permitirão a construção de um sólido movimento de mulheres. Em primeiro lugar, a vivência coletiva das mulheres organizadas em torno de aspirações que lhes são comuns. Viver, expressar, pensar e analisar nossa opressão comum significa poder superá-la enquanto uma problemática individual e assumi-la enquanto problemática política e social.

É importante perceber que cada pessoa é responsável pela história que deseja construir em sua vida, seja ela moldada pelos princípios que regem a sociedade em que vive, ou pelo seu próprio livro arbítrio para traçar um caminho individual e que nem sempre é aceito naturalmente pelas pessoas. Na maioria das vezes, vencer obstáculos e desafiar os modelos preestabelecidos pelo meio em que vivemos é mais doloroso.

Porém, esta pesquisa só será possível se analisarmos alguns acontecimentos que possibilitaram as conquistas femininas e, conseqüentemente, suas contribuições para o desenvolvimento da cidade nos vários aspectos já mencionados. É de suma importância a realização de uma análise historiográfica sobre gênero, escolarização e identidade, temas discutidos com muita propriedade por diversos teóricos.

Nesse contexto, cremos ser possível compreender a influência da escolarização na construção das representações que essas mulheres têm acerca dos limites dados pela socialização via trabalho e deveres domésticos. O anseio pela busca de liberdade, respeito e autonomia levou ao rompimento dos modelos preestabelecidos pela sociedade a favor de uma profissionalização, tendo em vista as possibilidades oferecidas pelas práticas educacionais. Isso as levou a um maior esclarecimento, podendo, assim, superar as determinações impostas pelo discurso masculino.

Dessa forma, podemos ver que o cotidiano ao qual essas mulheres eram sujeitadas levou-as a realizar projetos diferentes para as suas vidas. No entanto, passaram a ser um processo vital não só para as mulheres, mas para todos e tudo à sua volta. Porém, como se vê, essa mudança foi ordenada pela ação consciente do meio em que viviam e pela vontade livre delas.

Portanto, esse fato não pode ser confundido com um simples crescimento, nem com uma mera adaptação ao meio. Foi, sem dúvida, uma atividade criadora que as levou a utilizar as suas potencialidades físicas, intelectuais, morais e espirituais no processo de construção de suas identidades. O gênero está intrinsecamente relacionado a esse fato, pois é nessa adaptação e relação que se cria o sexo e sua identidade flui.

A proposta deste estudo traça um caminho espinhoso acerca de uma sociedade ainda calçada em preconceitos, porém instigante, sendo que discutirei e retomarei questões presentes na comunidade em que resido, sendo esta, uma abordagem nova nesta sociedade.

## **2. Cotidiano feminino em Bela Vista: Relações de gênero e projeto de vida**

Para responder aos questionamentos ora apresentados, buscaremos articular os termos gênero, escolarização, projeto de vida e identidades. A análise das categorias permitirá que se construa uma reflexão, através da qual procuraremos atingir o objetivo deste trabalho.

Este estudo buscará o entendimento de experiências silenciadas pela falta de oportunidades, pois ser mulher num contexto em que se prevalecia a voz masculina levará também a investigar as identidades construídas neste espaço singular no decorrer do processo histórico da cidade.

As experiências dessas mulheres devem ser adotadas como o “ponto de partida” das discussões a serem levantadas neste trabalho, e não como o “ponto de chegada”. Nesta perspectiva, Scott (1988) apresenta de forma clara, no artigo “A invisibilidade da experiência”, o cuidado que se deve ter ao utilizar o conceito “experiência”:

Tornar visível a experiência de um grupo diferente expõe a existência de mecanismos repressivos, mas não sua lógica ou seus funcionamentos internos; sabemos que a diferença existe, mas não a entendemos como constituída em relação mútua. Por isso precisamos nos referir aos processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e apresentam suas experiências. Não são indivíduos que têm experiência, mas sim os sujeitos que são constituídos pela experiência. Experiência nesta definição torna-se, então, não a origem de nossa explanação, não a evidência legitimadora (porque vista ou sentida) que fundamenta o que é conhecido, mas sim o que procuramos explicar, sobre o que o conhecimento é apresentado. Pensar sobre a experiência desse modo é historicizá-la, bem como historicizar as identidades que ela produz (SCOTT, 1998, p. 304).

Para compreender melhor esse processo, será realizada uma exígua abordagem desde a fundação da cidade até os seus diversos aspectos, evidenciando, nesse sentido, a participação, contribuição e presença feminina.

Assim como ocorreu em Bela Vista, aconteceu em outras regiões do Brasil. Inicialmente, houve a formação de um pequeno povoado, freguesia e, em seguida, a formação de uma cidade com o povoamento cada vez maior. As terras que deram origem à atual cidade de Bela Vista de Goiás foram doadas pelo Senhor José Bernardo Pereira, sua esposa Inocência Maria de Jesus e pelo senhor José Inocêncio Teles no ano de 1852. É notável, desde o início, a forte presença feminina, que contribuiu com a fundação da cidade de Bela Vista de Goiás.

Dizemos nós abaixo assinados, eu e minha mulher, entrem os bens que possuímos livre e desembargados, e assim um corte de terra, nominado na beira do Sussuapara, pôr nome Buriti da ponte de terra, cujo corte de terra dou a Nossa Senhora da Piedade, de minha livre vontade para se fazer uma casa de oração que é muito de meu gosto que seja de Nossa Senhora (LÔBO, 1939, p. 04).

O arraial surgiu com o trabalho de Dona Josefa Teles, esposa do Senhor José Inocêncio Teles, que saía de sua fazenda chamada São Bento, situada a 12 km do arraial conhecido como Sussuapara, onde se reunia com os habitantes do lugar para fazer orações nos dias de domingo e dias santos. Sua dedicação era tão grande que mandou construir naquele local uma casa de oração, onde homenageou Nossa Senhora da Piedade. Desde então, se tornou a padroeira da cidade.

É inquestionável a importância das mulheres no processo histórico da cidade, pois elas sempre estiveram imbricadas, seja como esposa ou de forma autônoma, nos diferentes setores públicos ou privados de decisões política, econômica, cultural e social de Bela Vista. No entanto, suas atribuições pessoais e sociais aumentaram cada vez mais.

Desde o século XX, o cotidiano e o perfil das mulheres belavistenses têm sido muito diferentes daqueles do século XIX. Além de trabalharem e ocuparem cargos de responsabilidade como os homens, muitas ainda realizam as tarefas tradicionais: ser mãe, esposa e dona de casa. Por isso, a proposta desta pesquisa considera relevante a discussão sobre gênero, a partir de uma abordagem que enfatiza o caráter sociocultural e, portanto, histórico das relações entre homens e mulheres.

Para compreendermos esse processo, é necessário entender e definir o que é gênero. O estudo da categoria gênero traz uma nova abordagem nesse sentido. Por muito tempo a palavra gênero era especificamente utilizada em dois sentidos, primeiro para definir biologicamente os aspectos sociais de sexo, segunda gramática para indicar “sexo” dos substantivos.

Porém, por volta do século XX, diferentes teóricos(as), dentre os(as) quais Joan Scott, Teresa de Lauretis, Thomas Laqueur, Celi Regina J. Pinto e Margareth Rago, passaram a utilizar o termo “gênero” com o intuito de analisar com mais solicitude o conceito naturalizado de sexo, postulado no feminino e masculino. Essa categoria passou a difundir a ideia da construção do sexo a partir do gênero, resultando, assim, em uma nova forma de compreender como se constituíam essas relações. Nessa perspectiva, gênero se refere aos aspectos que são socialmente construídos do processo de identificação sociocultural, enquanto sexo é um conceito usado para definir a identidade biológica de uma pessoa.

Segundo Scott (1995), o uso do termo “gênero” destaca todo o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade. É o processo relacional de todos e tudo que se deve levar em consideração.

Como neste caso, a proposta deste trabalho é uma abordagem sobre a discussão de gênero para analisar a relação entre escolarização, identidades e projeto de vida, que por muitos anos moldou o cotidiano feminino em Bela Vista. Podemos, então, complementar essa linha de pensamento afirmando que gênero é uma construção social. Nesse sentido, Scott (1995) esclarece que

Gênero é a organização social da diferença sexual. Mas isso não significa que o gênero reflita ou produza diferenças físicas fixas e naturais entre mulheres e homens; mais propriamente, o gênero é o conhecimento que estabelece significados para diferenças corporais (SCOTT, 1995, p. 9).

No artigo “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica”, Scott apresenta a utilização mais recente do termo gênero e entende que;

[...] gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (SCOTT, 1995, p. 4).

Nesse sentido, Scott destaca gênero como uma categoria útil para interrogar e mudar os paradigmas históricos existentes, e não apenas um conceito associado ao estudo relativo das mulheres.

Para referendar essa discussão, utilizamos, ainda, a análise de Thomas Laqueur (2001) em “Da linguagem e da carne” acerca da visão de Scott (1995) sobre esse tema: “O gênero para Joan Scott, não é uma categoria mediadora entre a diferença biológica fixa de um lado e as relações sociais historicamente contingentes de outro. O gênero inclui tanto a biologia quanto a sociedade [...]” (2001, p. 24).

Como a intenção deste estudo é realizar uma análise levando em consideração o que norteou a construção do cotidiano das mulheres em Bela Vista até os dias atuais em relação aos diversos aspectos nos quais estavam envolvidas, partiremos da discussão de que é o gênero

que constrói o sexo, pois este é construído no decorrer do tempo e das experiências vividas pautado no discurso que o próprio ser humano se destina a ser. Quando nos referimos a esta categoria, nos reportamos ao que foi definido por Lauretis (1994):

Assim, gênero representa não um indivíduo e sim uma relação, uma relação social; em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe...o que a sabedoria popular percebe, então, é que gênero não é sexo, uma condição natural, e sim a representação de cada indivíduo em termos de uma relação preexistente ao próprio indivíduo e predicada sobre a oposição “conceitual” e rígida (estrutural) dos dois sexos biológicos. Está estrutura conceitual é o que cientistas sociais feministas denominaram “o sistema de sexo-gênero” (p. 211).

Dentro desse contexto, podemos perceber que Lauretis deixa claro que gênero não é sexo. Mesmo que as concepções culturais de masculino e feminino sejam categorias complementares, ela afirma que, por meio do processo relacional, gênero é uma representação de cada indivíduo dentro da sociedade em que vive.

Esse debate sobre o processo relacional, no qual gênero é uma representação dos sujeitos constituídos em corpos, vai além da discussão do “sistema de sexo-gênero”, atingindo e percorrendo as questões identitárias.

Diante disso, observamos que todo indivíduo é parte construtiva do meio em que vive, pois este, com uma busca incansável de liberdade e ao mesmo tempo de pertencimento a um determinado grupo, acaba vivenciando normas preestabelecidas e naturalizadas como verdadeiras. No entanto, isso muitas vezes camufla nossa própria identidade e, nesse sentido, Costa e Ávila (2005), no artigo “Glória Anzaldúa, a consciência mestiça e o ‘feminismo da diferença’” (2005), retrata: “Identidade não é um amontoado de cubículos estufados respectivamente com intelecto, sexo, raça, classe, vocação, gênero. Identidade flui entre, sobre, aspectos de cada pessoa. Identidade é um [...] processo” (p. 698).

Sabemos que cada geração constrói através do discurso a sociedade em que vive e dela tem memória de acontecimentos que, analisados individualmente, são pontos importantes de relação de sua história global. Para Le Goff (1996), a memória é “[...] um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje [...]” (p. 476).

Nesse sentido, podemos perceber que os indivíduos são seres extremamente diferentes, pois são dotados de uma singularidade única. Porém, essa distinção não se refere a algo negativo ou positivo, mas sim aquilo que cada pessoa considera importante, bom e correto para traçar o seu caminhar histórico. Assim, percebemos que o gênero se materializa através das relações sociais paralelas à construção de identidades. Navarro (2004) destaca que:

[...] identidades não passam de construções passageiras, fluídas, como pousos esporádicos, lá onde o presente se torna passado; em processo, eu sou apenas um projeto de mim, aquela que já passou e que ainda não é. Que não será nunca, sendo. As marcas identitárias são apenas pousos momentâneos que traçam meu perfil no passado. Neste caso, a busca da identidade poderia ser substituída pela procura da liberdade: livre de raízes, de coerções, de modelos, estou em permanente fluxo (p. 49).

É indiscutível que a luta das mulheres em prol dos seus direitos causou constantes mudanças na conjuntura social, cultural, econômica e política da sociedade e, conseqüentemente, construiu identidades que acompanharam e acompanham essas transformações, agregando assim, novas representações sociais, novos valores e novos projetos de vida. Porém, é necessário e possível que esse processo ocorra. Nessa perspectiva, Hall (2007) coloca que:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (p. 14).

Assim, no intuito de melhor compreendermos a condição feminina em Bela Vista a partir do século XX, é interessante levantarmos de forma sucinta a discussão dos ideais dos movimentos feministas ocorridos no Brasil. No entanto, o fato é que não se percebem reflexos diretos destes movimentos nessa sociedade. É certo que a luta interna nunca foi coletiva, mas o que se nota é a presença de mulheres com um nível de esclarecimento exercendo influência de forma direta ou indiretamente nas mais diversas funções econômica, política, religiosa, social e cultural. Percebe-se que essa luta foi isolada, individual e passiva, entretanto, ao se analisar o seu contexto geral, as ações assumiam uma postura social.

Sabe-se que o movimento a favor da emancipação das mulheres no Brasil foi largamente influenciado pela luta das mulheres da Europa e dos Estados Unidos da América, as quais obtiveram inúmeras aquisições institucionais ao longo das décadas de 1950 a 1980. Mas, apesar da influência das ideias feministas da Europa e do Hemisfério Norte da América sobre o Brasil, o panorama aqui era totalmente distinto. *Conforme Celi Regina Jardim Pinto (2003), na obra Uma história do feminismo no Brasil*, até por volta da década de 1970, o que podíamos vislumbrar no Brasil eram movimentos compostos por mulheres de diferentes classes sociais, que não vislumbravam alterações nas relações de papéis sociais, não lutavam contra a opressão feminina, não apresentavam cunho político em suas reivindicações, sendo, assim, um movimento que trazia propósitos distintos daqueles denominados feministas e que estavam ocorrendo na Europa e nos Estados Unidos.

Nas décadas que antecedem a de 1970, mulheres como Deolinda Daltro, Bertha Maria Júlia Lutz e Maria Lacerda de Moura protagonizaram lutas em prol da isonomia entre homens e mulheres. Muitas foram as conquistas obtidas, entre as quais é imperioso destacar a conquista do direito ao voto feminino. Contudo, foi a partir de 1970 que “[...] assistimos à emergência de um expressivo movimento feminista, questionador não só da opressão machista, mas dos códigos da sexualidade feminina e dos modelos de comportamento impostos pela sociedade de consumo” (RAGO, 2003, p.1).

O movimento feminista no Brasil, então, nasceu em um momento de intensa instabilidade política promovida pelo regime militar. Nesse cenário, qualquer movimentação que aparentas-



se ser de cunho político seria entendida como uma grave ameaça ao governo. Mesmo assim, a partir da década de 1970, surgiram em São Paulo e no Rio de Janeiro “[...] os primeiros grupos feministas inspirados no feminismo nascente no hemisfério norte: eram grupos de reflexão, informais, que reuniam mulheres que se conheciam anteriormente e tinham um caráter bastante privado” (PINTO, 2003, p. 49). Estes grupos, em sua maioria, eram criados por mulheres que haviam obtido contato com os ideais feministas fora do Brasil, sendo compostos, por exemplo, por militantes de esquerda e intelectuais.

No final da década de 1970, o cenário político no Brasil sofreu modificações, haja vista que os militares já não mais conseguiram manter o rígido modelo de governo. A abertura política possibilitou aos brasileiros um sentimento de maior liberdade, o que estimulou a movimentação de diferentes grupos sociais na defesa de seus direitos.

Após o processo de redemocratização do Brasil, foi possível observarmos a permanência das feministas na luta pela defesa dos direitos das mulheres. É interessante ressaltar que as atividades feministas ainda permaneceram na ativa, mesmo após a promulgação da Constituição Federal, em 1988.

A partir desse momento, as mulheres passaram a se organizar no sentido de concretizar os direitos que estavam legalmente estabelecidos e que há tempos vinham sendo solicitados. Muitas eram as questões que envolviam e ainda envolvem as discussões em prol do direito das mulheres, como maternidade, métodos contraceptivos, aborto, sexualidade, violência, divórcio, desemprego, submissão na relação conjugal, entre outros. É em torno desses e de muitos outros pontos que as mulheres continuam se movimentando e propondo legislações que instituem melhores garantias, bem como assegurem a execução dos direitos já conquistados.

Nesse período, a sociedade belavistense também passava por transformações, no entanto, não conseguimos visualizar nessa cidade movimentos que lembrassem as ações realizadas em nível nacional, como passeatas ou conferências com a mobilização de muitas mulheres. Contudo, foi no dia a dia que as mulheres de Bela Vista adquiriram seu espaço e conquistaram mais autonomia nas instituições públicas e privadas às quais pertenciam. A luta empreendida por essas mulheres foi realizada silenciosamente, galgando mais e mais espaço. Quando assumiam cargos de decisão, adotavam posturas autônomas, sem se deixar influenciar ou manipular por homens ou mesmo por outras mulheres. A luta delas também pode ser notada quando elas diziam e dizem não à violência doméstica e exigiam e exigem o direito sobre o seu corpo.

É nesse sentido que podemos destacar que foi a partir do século XX que, dentre essas mulheres, uma delas pode atuar ativamente na política belavistense ao concorrer ao cargo de vereadora, ao qual conseguiu se eleger. Assumiram, em grande quantidade, o cargo não só de professoras, mas também de diretoras. Nas instituições religiosas, assumiram posturas críticas e criativas e surgiu, nesse período, manifestantes e precursoras do espiritismo, com a construção de um centro espírita no centro da cidade. Dentre essas mulheres, uma teve seu trabalho popularizado com o tratamento da terapia alternativa, mais conhecida como homeopatia, em sua própria casa, muitas vezes sendo julgada e criticada.

Nesse período, o fato de algumas mulheres assumirem sua prostituição como trabalho e não mais se esconderem atrás da “luz vermelha”, significava uma afronta para as famílias tradicionais da cidade, no entanto, elas continuavam exigindo respeito de uma sociedade ainda coberta de preconceitos e temores. Foi no final do século XX especificamente que, tanto homens,

porém, em sua maioria mulheres, assumiram seu homossexualismo, mantendo relacionamento de cônjuge. Este fato, no entanto, atemorizou muito grande parte das famílias da cidade, que considerava tal acontecimento ilícito.

Diante desses fatos, propôs-se pensar que não só a escolarização do ponto de vista pedagógico, mas sem dúvida, a partir do momento em que se teve acesso a tantos outros meios de instrução, influenciou intensamente as atitudes de romper com paradigmas concebidos “corretos” pela sociedade, mas também o desejo de se traçar um projeto de vida diferente daquele ao qual era assujeitadas.

Assim, podemos perceber que, além da contribuição da escolarização, duas outras condições permitiram a construção de um projeto de vida baseado num cotidiano diferente do qual essas mulheres estavam vivendo. Em primeiro lugar, as condições nas quais elas viviam eram semelhantes, e isso as levou a ter desejos incomuns. Em segundo, mesmo a luta sendo individual, esta expressão acabou gerando conquistas sociais e coletivas.

Para finalizar essa discussão acerca dos elementos que compõem o contexto do cotidiano feminino, acreditamos que cada vez mais a educação tem maior responsabilidade no que diz respeito à construção de um cenário de possibilidades cada vez maiores de projeto de vida baseado nas relações de gênero e nas alteridades.

Essas relações, no entanto, são sinalizações que ora inscrevemos como passos iniciais para análises mais profícuas. Estas destacam o processo relacional de gênero em um recorte de tempo e de espaço, pontuando a importância da educação como meio de formação intelectual democrática e que traz a vida e o vivido para o cenário da discussão.

### 3. Conclusão

Com base em tudo que foi apresentado, pretendeu-se fazer uma explanação acerca de algumas reflexões sobre gênero, escolarização e projeto de vida, em decorrência do cotidiano feminino a partir do século XX, em relação aos aspectos político, econômico, social e cultural de Bela Vista de Goiás.

Para tanto, considerou-se gênero como uma categoria importante para se pensar e estabelecer os pontos relevantes para a construção dessa identidade, além de ser um fator essencial para a transmissão dos valores culturais em função da construção de um projeto de vida. Levou-se em conta que o espaço local é um espaço criador de identidades e, por assim ser, a sociedade que ali se iniciou serviu de base para a constituição cultural de Bela Vista.

A luta em busca de liberdade, autonomia, respeito e projeto de vida galgada pelas mulheres belavistenses não se manifestou a partir de movimentos ou situações mais radicais, mas de forma isolada e silenciosa, porém, todas com o objetivo de combater o preconceito e lutar pelos seus direitos. Nesse sentido, foi importante a análise do contexto a partir das relações sociais de mulheres, que resistiram e ainda resistem aos conceitos e preconceitos da sociedade. Assim, adotaram posturas independentes sem se deixar influenciar por pessoas que desconsideravam tal empreitada e foram capazes de traçar um projeto de vida a partir daquilo que acreditavam.

Seria pretensioso afirmar que atualmente as desigualdades presentes nas relações de gênero em Bela Vista não existem mais. É certo que a luta dessas mulheres promoveram notáveis

mudanças em relação aos aspectos político, cultural, econômico e social da sociedade belavistense, pois, os valores que antes eram encarados como verdades naturalizadas, passaram a ser questionados pelas pessoas. Todavia, sabe-se que essa é uma luta contínua, gradual e intensa.

Nesse intuito, podemos observar que, dessas mudanças, tanto as mulheres como a sociedade em geral modificaram a realidade e fomentaram o surgimento de novos estilos, planos e hábitos de vida, levando, assim, à transformação do cotidiano feminino. Dessa forma, nota-se que, em função dos diversos comportamentos assumidos pelas mulheres e pelas pessoas em geral, o processo de identidades se cria e recria na relação com o meio em que se vive e que se quer viver.

Nesse sentido, vale ressaltar que representações sociais distintas para homens e mulheres nem sempre levam às diferenças de gênero que devem ser consideradas construções culturais. Ou seja, imagem que a própria sociedade constrói através da vida social, da educação e da socialização, na maioria das vezes, não define o que se acredita na realidade ser própria do homem e próprio da mulher.

Podemos concluir então, que o cotidiano feminino, a partir do século XX, provocou mudanças tanto no comportamento quanto no modo de pensar da sociedade bela-vistense. E, ainda, que o processo de construção de identidades ancora-se na noção de que o indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento físico, psíquico e emocional, com base nas mais diversas instituições e ações sociais, se constitui como homem e mulher, em etapas que não são sequenciais, contínuas ou iguais. Esse processo, no entanto, nunca será concluído, pois “identidade” não é algo fixo, estável, permante, homogêneo, tampouco é uma verdade absoluta. A identidade é um fenômeno em plena metamorfose.

## REFERÊNCIAS

ANÔNIMO. **O movimento de mulheres no Brasil**. Cadernos das Associações das Mulheres. São Paulo: [s.n.], 3, agosto, 1979. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/cinco/zeze5.htm>>. Acesso em: 23 de abril de 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: **informação e documentação - referências - elaboração**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2002.

CERVO, Amado L; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, Claudia de Lima; ÁVILA, Eliana. Glória Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(3), setembro-dezembro/2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

LAQUEUR, Thomas. **Inventado o sexo. Corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p. 13-40.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. B. de. **Tendências e impasses. O feminismo como crítico da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão [et al.]. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LÔBO, José Ferreira de Sousa. **Ligeiras notas históricas da cidade de Bela Vista**. Ribeirão Preto: Typographia Barillari, 1939.

MELLO, F; SANTANA, W. Gênero nas alternativas democráticas de desenvolvimento. **Revista Proposta**, 59. ed. [S.I.], Fase, dezembro, 1993.

PINTO, Céli Regina. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003.

RAGO, Margareth. Os feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global. **Labrys, estudos feministas**. Número 3, jan./julh., 2003. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/marga1.htm>>. Acesso em: 06 de junho de 2010.

SCOTT, Joana. Gênero: uma categoria útil de análise. Gênero e Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, FAE: UFRGS, V. 20, n. 2 jul-dez, 1995.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. Fatos e pessoas da história de Bela Vista de Goiás. **Perfil Cultural**, Bela Vista de Goiás, n. 2, p. 13-33, 2006/2007.

SWAIN, Tânia N. Identidade, para que te quero? In: GONÇALVES, Ana Teresa et al. (Orgs). **Escritas da história: intelectuais e poder**. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

TELES, Celuta Mendonça. **Minha vida de casada**. Rio de Janeiro: Edições Galo Branco, 2006.

# SUCESSO OU FRACASSO ESCOLAR, UMA QUESTÃO DE GÊNERO? O Ensino Médio do Colégio Estadual Xavier de Almeida, Morrinhos - GO

*Vivian Cristine Corrêa Guerra Carvalho*

## 1. Introdução

Estamos imersos numa sociedade que tem profundas desigualdades de raça, classe e gênero. Somos marcados por essa heterogeneidade e, à medida que não encontramos espaços coletivos para rever nossos conceitos, a tendência será lançar mão, no processo de ensino/aprendizagem dos(as) nossos(as) alunos(as), daquilo que aprendemos em nossa própria socialização.

Buscamos subsídios que possam contribuir para a análise e compreensão do fracasso escolar, a partir de duas diferentes abordagens: a primeira, busca explicações a partir dos fatores externos à escola, como o trabalho, as desigualdades sociais e raciais, o(a) aluno(a) e a família; a segunda, a partir dos fatores internos, a linguagem, o(a) educador(a) e o próprio ambiente escolar.

Observamos em nossas escolas que tanto o sucesso quanto o fracasso escolar estão relacionados também à questão do gênero. No Brasil, quando vemos que os meninos têm maior atraso escolar – há mais rapazes analfabetos –, a primeira tendência é atribuir isso ao trabalho

infantil, mas não podemos deixar de lado o trabalho informal realizado pelas meninas em casa, como a atividade de cuidar de irmãos menores.

Justifica-se também que as meninas seriam mais adaptadas à escola. Os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados, e as meninas têm todo um comportamento que facilita o “ser aluno”, o que os franceses definem como “ofício de aluno.” As meninas seriam mais adaptadas à escola pela passividade e obediência. Mas, devemos levar em consideração que o modo como meninos e meninas se comportam em sociedade, e em particular no ambiente escolar, “corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme prescrições de cada gênero e segundo cada contexto social” (Caderno de Atividades GDE, 2009, p. 25).

Louro (1995; 1997) discute a relação entre gênero e escolarização do ponto de vista das desigualdades produzidas no interior da escola, à qual se atribui um papel importante no processo de naturalização das diferenças sociais. “Desde os seus incícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos [...]” (1997, p.57).

Deve-se levar em consideração também que grande parte desses meninos e meninas são oriundos de famílias pobres, nas quais pais e mães possuem baixa escolarização e trabalham em período integral, razões que favorecem, em alguns casos, o desinteresse pela escola por parte dos pais, os quais não estimulam os(as) filhos(as). Nessas famílias, também, meninos e meninas entram no mercado de trabalho, formal e informal, cada vez mais cedo.

Compreender os motivos que levam mais meninos que meninas ao fracasso escolar e identificar as possíveis soluções revela que tanto a escola quanto a família precisam superar um conjunto de situações que interferem no processo socioeducativo de crianças e adolescentes. Estas situações que acentuam a exclusão, muitas vezes já praticada socialmente, devem ser a meta principal de toda a comunidade escolar para buscar essa superação. “A escola tem grande responsabilidade no processo de formação de futuros cidadãos e cidadãs ao desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades daí decorrentes” (Caderno de Atividades GDE, 2009, p. 28).

Diante de tais preocupações e buscando saber os motivos que levam meninos, bem mais que as meninas, ao abandono e à repetência escolar e, por consequência, à uma maior distorção/idade, esta pesquisa científica é desenvolvida no Colégio Estadual Xavier de Almeida em Morrinhos (GO), escola da rede pública estadual, no ano letivo de 2011, com alunos(as) do Ensino Médio, divididos nos três turnos. As turmas analisadas mesclam meninos e meninas provenientes da zona rural e dos setores periféricos populares e médios, abrangendo um grupo bastante heterogêneo em termos socioeconômicos, étnico-raciais e culturais. A investigação tem como objetivo identificar e analisar o impacto das questões de gênero no sucesso/fracasso escolar em turmas do 3º ano e, para isso, busca conhecer a real situação escolar dos(as) alunos(as), identificando os aspectos sociais e econômicos e suas implicações para a vida escolar de meninos e meninas. Consideram-se as formas como as questões de gênero que interferem direta e indiretamente no sucesso/fracasso escolar.

Essa pesquisa foi estruturada tendo como base artigos, teses e dissertações e, em seguida, realizou-se o levantamento dos perfis e dados estatísticos dos(as) alunos(as), obtido através de documentos e fichas individuais atualizadas e arquivadas, bem como a aplicação de questionários. Através dos questionários, foram observadas as possíveis causas e interferências do meio em que vivem e que ocasionam a permanência/abandono e sucesso/fracasso escolar, e esta relação com o gênero.

## 2. Fundamentação teórica

Educação, segundo a constituição brasileira, é um direito público subjetivo que deve ser assegurado a todos(as), através de ações desenvolvidas pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade. No Estatuto da Criança e do Adolescente, quando trata especificamente do direito à educação, destinado às crianças e aos adolescentes, o artigo 4º o descreve como um dever da família, comunidade, sociedade em geral e do Poder Público. No entanto, pode-se observar que a educação ainda não está ao alcance de todos os cidadãos, principalmente no que se refere à conclusão de todos os níveis de escolaridade. As desigualdades sociais, culturais, raciais e até mesmo as de gênero colaboram para a inacessibilidade à educação. Ultrapassada a barreira do acesso à escola, surgem as dificuldades externas e internas que podem levar ao insucesso escolar.

*A reprovação e a evasão escolar são: um fracasso produzido no dia-a-dia da vida na escola e na produção deste fracasso estão envolvidos aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho e preconceitos e estereótipos sobre a sua clientela mais pobre. Estes preconceitos, no entanto, longe de serem uma característica apenas dos educadores que se encontram nas escolas, estão disseminados na literatura educacional há muitas décadas, enquanto discurso ideológico, ao se pretender neutro e objetivo, participa de forma decisiva na produção das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares (PATTO, 1987, p. 59).*

Sendo assim, a evasão e repetência escolar trazem várias consequências sociais, dentre elas a marginalização, a baixa autoestima, distorção idade/série, desemprego, desigualdade social, entre outras. Diante disso, há necessidade de se buscar a finalidade da ação pedagógica, que só se concretiza em sua plenitude e só será transformadora se for realizada de forma consciente.

Desse modo, a pesquisa nasceu da tentativa de analisar como o meio socioeconômico contribui para o sucesso e tem sido culpado pelo fracasso escolar, levando em consideração as questões de gênero.

Há um discurso comum no âmbito das famílias de classe média e das escolas particulares de que a mãe que acompanha assiduamente o aprendizado e o rendimento escolar do(a) filho(a), organiza seus horários de estudo e verifica o dever de casa diariamente conhece a professora e frequenta as reuniões escolares. A família que está por trás do sucesso escolar, salvo exceções, conta com uma mãe em tempo integral ou que, mesmo trabalhando muitas horas fora de casa, exerce o papel de professora dos(as) filhos(as) em casa, ou contrata professores(as) particulares para as chamadas aulas de reforço escolar, e até mesmo psicólogos e psicopedagogos, nos casos mais difíceis. Já no âmbito da escola pública que atende as famílias de baixa renda, onde os pais não são dotados de recursos econômicos, não possuem o tempo livre e nível de escolarização, principalmente a mãe, quem geralmente acompanha os(as) filhos(as) nos estudos poderia resultar em fracasso?

Com efeito, acredita-se que o aproveitamento escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares. Ao contrário, a falta de apoio e de recursos poderia



levar à repetência e evasão. Mendonça e Barros, considerando a associação entre melhores resultados escolares de meninos e meninas, maior nível de escolaridade dos adultos e com base na hipótese de que pais mais exigentes influenciam o desempenho das escolas, também recomendam a participação dos pais no processo educacional, uma vez que os fatores familiares geram impacto sobre os resultados educacionais. (MENDONÇA e BARROS, 1997)

Também o meio social em que a família dos(as) alunos(as) está inserida é um referencial. Segundo Auad (2004, p. 9), “é importante considerar o social para contextualizar histórias individuais, assim como é possível chegar às generalizações a partir de dados particulares”.

Quando levamos em consideração a questão do gênero, essa diferença entre sucesso e fracasso se torna maior. Tanto nas famílias de classe média, e principalmente nas de baixa renda, verifica-se que os meninos estão mais atrasados na sua escolarização e, portanto, concluindo o Ensino Médio com maior idade. Percebemos então a necessidade de um olhar especial a estas questões, observando as diferenças e semelhanças, a fim de equilibrá-las e, para isso, faz-se necessário compreender o conceito de gênero:

[...] diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre o comportamento e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade (PCN, p. 321).

Uma das explicações para o maior sucesso escolar das meninas em relação aos meninos já viria da própria organização familiar e da socialização primária em que aquelas seriam mais preparadas para exercer esse ofício, por serem mais passivas, obedientes, calmas, silenciosas, ordeiras, caprichosas, minuciosas (SILVA et al., 1999), enquanto os meninos seriam agitados, agressivos e indisciplinados. Porém, não existe um modelo que caracterize comportamentos relacionados ao gênero.

Da mesma forma, nem todos os meninos são indisciplinados, irrequietos e agressivos, nem todos os meninos correspondem ao pólo oposto dessa feminilidade passiva. Pelo contrário, quase sempre o que as professoras têm me indicado é que os “bons mesmo”, os ótimos alunos, são meninos. Quase sempre quando me descrevem suas classes, elas colocam os meninos nos dois pólos, o dos “excelentes” e o dos “muito complicados”, que têm muita dificuldade. E as meninas permanecem no círculo mediano: não são tão brilhantes, mas também não dão tanto problema (CARVALHO, 2003, p. 6).

Percebemos que Carvalho (2003) entende a influência de fatores externos à escola no aproveitamento escolar de meninos e meninas, porém, no ambiente escolar, o indivíduo está também em constante formação e transformação, inclusive no que diz respeito às relações de gênero. O(a) aluno(a) não vem pronto de casa, ao contrário, está sendo elaborado na escola também. Torna-se importante criar no âmbito escolar um espaço para refletir sobre qual é a responsabilidade da escola e a atitude como educadora, quais são as relações entre os alunos

e alunas, e no que tudo isso contribui para a formação desses modelos de feminilidade e de masculinidade diversificados. É claro que isso está o tempo todo em construção. É preciso discutir profundamente sobre a identidade de gênero. Conforme podemos observar, é necessário

[...] trazer a questão de gênero para o centro do debate sobre fracasso escolar. Se existe alguma tradição no Brasil de perceber a questão do fracasso escolar como uma questão fortemente articulada com a temática de classe, ainda está por ser feita a complexificação desse conceito mediante sua articulação com outras hierarquias sociais (CARVALHO, 2003, p. 8).

Entendemos a escola como produtora de diferenças, distinções, desigualdades e estes fatores colaboraram para fazer dela uma organização que exclui.

Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2007, p. 57).

Já em caminho inverso, a escola inclusiva, que sabe trabalhar e minimizar as diferenças, só está começando a dar os primeiros passos agora, diante do cenário preconceituoso que se formou. Cursos de formação continuada e especialização preparam os(as) educadores(as) para lidar com as adversidades que surgem no ambiente escolar.

Temas como o fracasso escolar vêm sendo discutidos no Brasil como se nada tivessem a ver com as relações de gênero quando, na verdade, fala-se o tempo todo de determinadas formas de masculinidades. Estas masculinidades fazem parte da trajetória de um grupo significativo de meninos e rapazes, principalmente aqueles que estão mais abaixo no conjunto das hierarquias de classe e de raça, um caminho que muitas vezes desemboca em atitudes antiescolares, em fracasso escolar, transgressão e, no limite, em violência social. É necessário pensar em como falar disso sem relacionar que há modelos de masculinidade envolvidos e que correspondem também a certos modelos de feminilidade. (ZALUAR, 1992). Portanto, há relações de gênero que evidentemente não explicam esses fenômenos como um todo e não podem ser dispensadas para entendê-los. Por isso coloca-se diante de nós a tarefa de trazer a discussão de gênero — e fundamentalmente uma discussão sobre as masculinidades — para o centro do debate educacional, tornando-a visível.

Se no espaço escolar os meninos se distinguem e se separam das meninas, quando então o menino é negro e pobre, o próprio ambiente o exclui, tornando o convívio escolar favorável ao abandono:

[...] no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a “lógica” que as rege (LOURO, 2007, p. 60).

Numa sociedade tão hierarquizada em termos de classe, sexo e raça como a nossa, é muito grande a probabilidade de a discussão sobre o fracasso escolar dos meninos ser tomada como veículo para reforçar a masculinidade hegemônica e como pretexto para acusar tanto as mulheres professoras quanto as famílias negras e pobres.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2007, p. 85).

Compreendemos claramente a importância da escola na construção de relações de igualdade, na quebra de preconceitos, na inclusão dos desiguais e, conseqüentemente, no sucesso escolar, no qual os meninos serão os maiores beneficiados.

Entre os(as) autores(as) que estudam o fracasso escolar, alguns afirmam que os fatores sociais, históricos e culturais atuam no desempenho das crianças na escola. (CARVALHO, 2004; PATTO, 1999; SANTOS, 2003). Tratam de como a construção social da feminilidade e masculinidade tem efeitos sobre a experiência escolar de meninos e meninas de forma diferenciada. (CARVALHO, 2001; LOURO, 1995, 1997; MADUREIRA, 2007). Numa sociedade de injustiças e desigualdades, a possibilidade de transformação começa na escola, o conhecimento e compreensão dos motivos são os primeiros passos para tal e conhecer a realidade para tentar identificar as causas faz-se necessário para a promoção desta mudança.

### 3. Metodologia

Essa pesquisa foi realizada utilizando-se do método qualitativo. Segundo Minayo (2003, p. 42), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Percebe-se a importância de quantificar para posteriormente compreender e explicar.

Para isso, foi desempenhada uma observação em livros e revistas especializadas sobre a escolarização de meninos e meninas no Brasil e foram utilizados teses, dissertações e artigos como embasamento teórico. As referências empregadas na pesquisa estão disponíveis para consulta através de bibliotecas públicas e da internet.

Em seguida, foram coletados dados do dossiê individual dos alunos, do livro de matrículas e das atas de aproveitamento escolar para a realização de um levantamento estatístico do histórico escolar dos alunos do 3º ano do Ensino Médio do ano letivo de 2011, divididos por turno, relativo à repetência, ao abandono, à aprovação, distorção, idade e ao tempo médio, por

sexo, para conclusão do curso de meninos e meninas do Colégio Estadual Xavier de Almeida, Morrinhos (GO). Esta escola recebe na sua maioria alunos pobres, oriundos da zona rural e periferia da cidade.

Durante o levantamento dos documentos, foram organizados fichamentos para a criação de um banco de informações, que foram categorizados e respaldados pela bibliografia e, posteriormente, transformados em tabelas e gráficos que favorecem a compreensão dos elementos obtidos.

Devido ao número elevado de meninos e meninas, optou-se por aplicar um questionário por amostragem aleatória, obtida através de sorteio de 10% (dez) dos(as) alunos(as) maiores e menores de idade, onde 5% (cinco) eram do sexo masculino e 5% (cinco) do sexo feminino, por turno, do 3º ano do Ensino Médio. Assim, obtivemos dados para conhecimento do contexto sociocultural em que estão inseridos, pois cada turno representa uma realidade diferente. Foram escolhidas todas as turmas do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Xavier de Almeida, duas no período matutino, uma no vespertino e duas no noturno, pois assim poderíamos apontar os resultados, respeitando as características da cada turno. Todos(as) os(as) participantes e seus responsáveis foram devidamente orientados sobre a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

Traçou-se um paralelo entre as classes analisadas, diagnosticando como as interferências do meio em que vivem influenciam positiva ou negativamente o sucesso ou fracasso escolar de acordo com o gênero. Faz-se necessário entender o caminho, a construção social e psicológica de alunos(as) sobre a qual se gera, posteriormente, o valor estatístico sobre a posição de meninos e meninas no processo de escolarização.

Todo o processo foi desenvolvido no sentido de entender o presente recuando ao passado. Portanto, o objetivo é uma investigação de cunho exploratório, com a intenção de observar as concepções do desempenho escolar dos meninos e meninas do 3º ano do Ensino Médio. Neste, através da coleta de dados nos dossiês e arquivos, foi projetado todo o histórico de cada aluno(a) desde o início da vida escolar, obtendo também informações quanto a repetências e desistências. Esses elementos foram analisados estatisticamente e apresentados através de tabelas e gráficos, obtendo assim o tempo médio para conclusão do curso e também a porcentagem de meninos em relação a meninas.

#### 4. Desenvolvimento

Essa pesquisa partiu do princípio de que os alunos que estão cursando o 3º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Xavier de Almeida, e não foram reprovados ou desistiram, iniciaram seus estudos nessa escola no ano letivo de 2005, no 6º ano do Ensino Fundamental, haja vista que a escola não oferece as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos).

No levantamento ao livro de matrículas de 2005, obtivemos um número de 201 (duzentos e um) alunos matriculados, dos quais 124 (cento e vinte e quatro) eram meninos e 77 (setenta e sete) meninas, o que representa 62% de meninos e 38% de meninas.

Constatamos também que a idade que estes(as) meninos(as) iniciaram o 6º ano foi entre os 10 (dez) e 16 (dezesseis) anos, enquanto as meninas, na sua maioria, tinham até 11 (onze)

anos e os meninos se dividiam entre os que tinham até 11 (onze) anos e entre 12 (doze) a 14 (quatorze) anos de idade, o que demonstra a tabela 1.

IDADES	MENINOS	MENINAS
Até 11 anos	56	60
12 a 14 anos	61	13
+ de 15 anos	07	04
Total	124	77

**TABELA 1** - MENINOS E MENINAS MATRICULADOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), DIVIDIDOS POR IDADE. FONTE: LIVRO DE MATRÍCULA DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), 2005. ORG.: CARVALHO, V. C. C. G. (2011).

Em seguida, partimos para os dados relativos a 2011, ano letivo objeto desta pesquisa, e chegamos aos seguintes números: 131 (cento e trinta e um) alunos(as), repartidos em três turnos, estão cursando o 3º ano do Ensino Médio, dos quais 49 (quarenta e nove) são meninos e 82 (oitenta e duas) são meninas, ou seja, 37% de meninos para 63% de meninas.

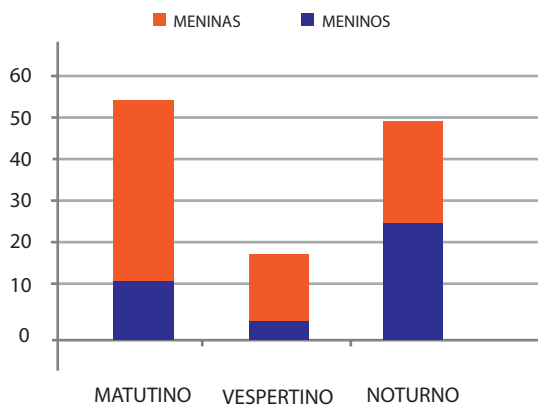
Aqui as informações referentes à idade dos(as) alunos(as) e, conseqüentemente, à distorção/idade constatou que: tanto os meninos quanto as meninas estão em sua maioria na idade correta, ou seja, entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos demonstrados na tabela 2.

IDADES	MENINOS	MENINAS
15 a 17 anos	24	56
18 a 20 anos	19	21
+ de 20 anos	06	05
Total	49	82

**TABELA 2** - MENINOS E MENINAS MATRICULADOS NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), DIVIDIDOS POR IDADE. FONTE: LIVRO DE MATRÍCULA DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), 2011. ORG.: CARVALHO, V. C. C. G. (2011).

Comparando as informações colhidas do 6º e 3º anos, constatamos que em 2005 a maioria dos alunos era meninos e a situação praticamente se inverteu. Aqueles meninos que iniciaram o 6º ano em 2005 foram reprovados ou desistiram de estudar durante sua trajetória escolar até 2011. Enquanto o número de meninas se manteve, o de meninos diminuiu.

Pudemos verificar que, de um modo geral, as meninas estão em número maior que os meninos, porém, quando consideramos estes elementos por turno, o número de meninos que estuda no período noturno é um pouco maior em relação às meninas, situação que se inverte no período diurno. No turno matutino, as turmas são compostas por 26,6% de meninos contra 73,3% de meninas; no vespertino, são 21% de meninos para 79% de meninas, enquanto que, no noturno, são 55,7% meninos e 44,3% meninas, conforme evidenciamos no gráfico a seguir.



**GRÁFICO 1** - DISTRIBUIÇÃO POR TURNO DE MENINOS E MENINAS MATRICULADOS NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), NO ANO LETIVO DE 2011. **FONTE:** LIVRO DE MATRÍCULA DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), 2005. **ORG.:** CARVALHO, V. C. C. G. (2011).

Com a aplicação de questionários, notamos que o corpo discente do Colégio Estadual Xavier de Almeida é composto por uma miscigenação de raça: negros, brancos, pardos, porém, aqueles(as) que estão concluindo o Ensino Médio a cor predominante é a parda. Também identificamos as possíveis causas e interferências do meio em que vivem e que ocasionam a permanência/abandono e sucesso/fracasso escolar. São elas: alunos(as) do turno matutino residem na cidade e, em sua maioria, não trabalham, e quando trabalham é somente meio expediente; alunos(as) do turno vespertino residem na zona rural, utilizam o transporte escolar, percorrendo uma distância média de 80 km por dia, saem de suas casas às 10 horas e retornam às 20 horas; alunos(as) do turno noturno trabalham o dia todo e vão cansados e desmotivados para a escola.

Entendemos que os fatores socioeconômico, cultural e racial caracterizam uma escola, assim como as influências externas. Conseqüentemente, há a divisão por turno, no qual cada qual possui peculiaridades próprias que o define. Esse conjunto de fatores, ao levar em consideração a questão do gênero, quase sempre apresenta um resultado comum: o insucesso escolar de maior parte dos meninos, se comparados com as meninas.

## 5. Características do matutino

Localizado em um setor nobre da cidade de Morrinhos (GO), o Colégio Estadual Xavier de Almeida quase não recebe alunos(as) originários(as) deste setor. O turno matutino é composto por alunos(as) que residem em bairros periféricos formados por moradores de baixa e média renda salarial e alguns poucos que habitam no centro da cidade.

Foram matriculados no ano letivo de 2005, no 6º ano, 58 (cinquenta e oito) meninos e 31 (trinta e uma) meninas, no qual tanto os meninos quanto as meninas estavam dentro da faixa de idade para aquela série. Veja a tabela 3:

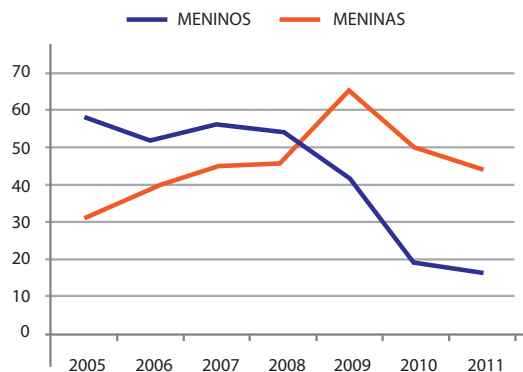
Entretanto, no ano letivo de 2011, os dados apresentados mostram que o número de meninas que irão concluir o 3º ano do Ensino Médio aumentou, enquanto que o de meninos despencou em relação àqueles que ingressaram na escola em 2005. Neste ano de 2011, são 44 (quarenta e quatro) meninas para somente 16 (dezesesseis) meninos.

IDADES	MENINOS	MENINAS
Até 11 anos	25	26
12 a 14 anos	31	03
+ de 15 anos	02	02
Total	58	31

**TABELA 3** - MENINOS E MENINAS MATRICULADOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO TURNO MATUTINO DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), DIVIDIDOS POR IDADE. **FONTE:** LIVRO DE MATRÍCULA DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), 2005. **ORG.:** CARVALHO, V. C. C. G. (2011).

Um fator que contribuiu para a redução de meninos e meninas no matutino é a remoção para o noturno por motivo de trabalho em tempo integral. Próximo ao bairro onde se localiza a escola, funciona um projeto de preparação e inserção de adolescentes no primeiro emprego e esse processo começa a partir dos 14 anos de idade, quando então esses(as) alunos(as) estavam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio.

Podemos acompanhar o processo de evasão ou reprovação dos meninos, visto que a diminuição dos meninos em parte é proveniente destes dois motivos. Em 2009, houve um considerável aumento no número de meninas devido também ao fato de a escola receber alunos(as) originários(as) de outras escolas para cursarem o Ensino Médio. Neste caso também a maioria recebida é de meninas.



**GRÁFICO 2** - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULA DE MENINOS E MENINAS DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), TURNO MATUTINO, NO PERÍODO DE 2005 A 2011. **FONTE:** LIVRO DE MATRÍCULA DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), 2005 A 2011. **ORG.:** CARVALHO, V. C. C. G. (2011).

Um aspecto que também deve ser considerado no matutino é a idade dos(as) alunos(as). Quase todos(as) estão dentro da faixa etária para essa escolarização, que é entre os 15 e 17 anos de idade. Considerando os aspectos socioculturais, esses(as) alunos(as), apesar de pertence-

rem a famílias com renda em torno de 02 (dois) salários mínimos, dedicam-se exclusivamente aos estudos ou trabalham em apenas um período para ajudar os pais no sustento da casa. Neste caso também as meninas se sobressaem, pois é característica cultural do gênero feminino ser mais resguardado quanto à inserção no trabalho, pois trabalhar em tempo integral obrigatoriamente levaria à alteração dos estudos para o turno noturno.

Pais e mães dos(as) alunos(as) do matutino em média concluíram o Ensino Médio, e é característica deste turno a importância que as famílias e os(as) próprios(as) alunos(as) dão ao ensino (60% consideram muito importante enquanto 30% consideram apenas como importante). Este fato é observado através da presença nas reuniões e no desenvolvimento de projetos no contraturno de estudo e no próprio dia a dia da escola.

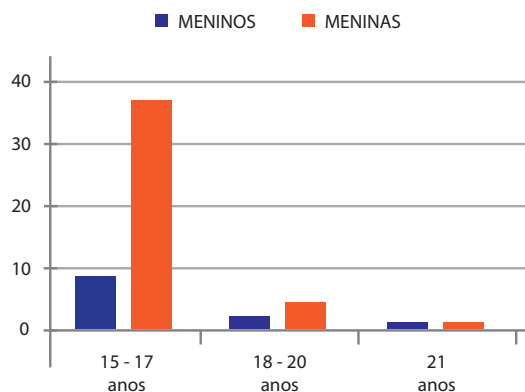


GRÁFICO 3 - MENINOS E MENINAS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO, TURNO MATUTINO, DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), DIVIDIDOS POR IDADE. FONTE: LIVRO DE MATRÍCULA DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), 2011. ORG.: CARVALHO, V. C. C. G.(2011).

Para os(as) alunos(as) do matutino que estão concluindo o Ensino Médio, 15,9% das meninas reprovaram em algum momento de sua trajetória escolar, enquanto os meninos foram 25%, o que contribui para a distorção da idade destes.

## 6. Características do vespertino

Composto em sua maioria por alunos(as) originários(as) da zona rural do município e alguns/algumas dos bairros periféricos, o turno vespertino do Colégio Estadual Xavier de Almeida possui características próprias devido à sua composição. Esses(as) meninos(as) são de famílias de baixa renda, nas quais os pais e mães não são os proprietários rurais do local onde residem e possuem pouca escolaridade (em média o Ensino Fundamental incompleto). Estes(as) alunos(as), em sua maioria, ajudam seus pais no trabalho no campo, têm uma renda familiar em torno de 02 (dois) salários mínimos e, por um motivo econômico, os meninos são inseridos no mercado de trabalho antes das meninas. Todavia, através dos questionários, contatamos que, para os alunos e alunas, o estudo representa 100% de importância para suas vidas, pois é uma forma de terem um futuro diferente de seus pais.

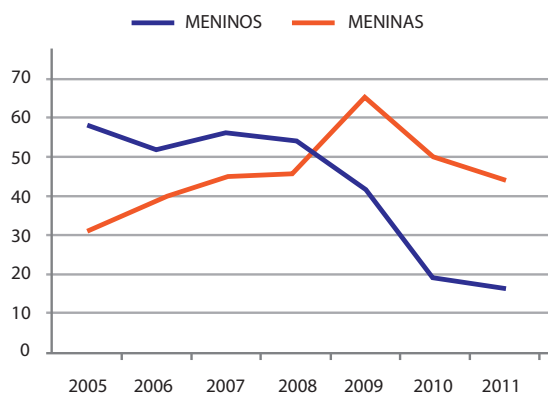


Com a coleta de dados, obtivemos os seguintes números: em 2005, foram matriculados no 6º ano 66 (sessenta e seis meninos) e 46 (quarenta e seis) meninas. Outro elemento alcançado e que também caracteriza o turno é que os(as) alunos(as) residentes da zona rural cursaram da alfabetização ao 5º ano em escolas também da zona rural. Nestas, as classes de aula são multisseriadas, fator que pode ter interferido negativamente no aproveitamento de estudos por parte destes(as) meninos(as), levando, na primeira fase do Ensino Fundamental, a algumas reprovações. Por esse motivo, 50% dos meninos iniciaram o 6º ano com a idade um pouco acima da média, como mostrado na tabela 5.

IDADES	MENINOS	MENINAS
Até 11 anos	31	34
12 a 14 anos	30	10
+ de 15 anos	05	02
Total	66	46

**TABELA 4** - MENINOS E MENINAS MATRICULADOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO TURNO VESPERTINO DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), DIVIDIDOS POR IDADE. **FONTE:** LIVRO DE MATRÍCULA DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), 2005. **ORG.:** CARVALHO, V. C. C. G. (2011).

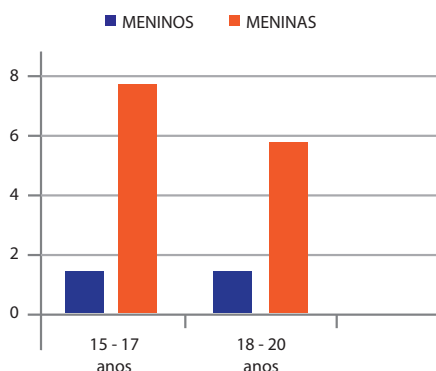
Aqui também os dados apresentados em 2011 mostram que o número de meninas em relação aos meninos aumentou consideravelmente. São 15 (quinze) meninas para 04 (quatro) meninos. Mas, essa diminuição não foi somente na relação menino x menina; foi também no aspecto geral, passando de 112 (cento e doze) para 19 (dezenove) alunos que iniciaram seus estudos em 2005 e concluirão em 2001. Também uma particularidade do vespertino é que, quando reprovam, os(as) alunos(as) deixar de frequentar a escola e ingressam no trabalho no campo, pois economicamente suas famílias precisam deste meio de sobrevivência e não podem se dar ao luxo de manter estudando filhos(as) que não têm aproveitamento escolar.



**Gráfico 4** - Evolução do número de matrícula de meninos e meninas do Colégio Estadual Xavier de Almeida, Morrinhos (GO), turno vespertino, no período de 2005 a 2011. **Fonte:** Livro de matrícula do Colégio Estadual Xavier de Almeida, Morrinhos (GO), 2005 a 2011. **Org.:** CARVALHO, V. C. C. G. (2011).

Observamos, no Gráfico 4, que, diferente do que acontece no matutino, o vespertino não recebe alunos provenientes de outras escolas para o 1º ano do Ensino Médio. Portanto, o número de alunos(as) não aumentou no ano letivo de 2009, pelo contrário, continuou diminuindo gradativamente, porém, em 2010 houve um crescimento nestes números por motivos alheios.

Quanto à idade, tanto os meninos quanto as meninas, assim como aconteceu em 2005, estão em média 50% dentro da faixa etária, e 50% um pouco acima. Não há nenhum(a) menino(a) muito acima da faixa etária de idade, haja vista que, à medida que vão sendo reprovados, os pais e as mães vão retirando seus(as) filhos(as) da escola. Confira no gráfico 7:



**GRÁFICO 5** - MENINOS E MENINAS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO, TURNO VESPERTINO, DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), DIVIDIDOS POR IDADE. **FONTE:** LIVRO DE MATRÍCULA DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), 2011. **ORG.:** CARVALHO, V. C. C. G. (2011).

Notamos que 13,3% das meninas e 25% dos meninos que concluirão o Ensino Médio reprovaram desde o início dos estudos, o que favorece, assim como no turno matutino, a distorção idade.

## 7. Características do noturno

O noturno caracteriza-se principalmente por ser composto por alunos(as) que trabalham em período integral. Neste turno, a escola oferece turmas a partir do 9º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. O número de evasão é muito grande, se comparado aos outros períodos. Esses(as) meninos(as) são oriundos de bairros periféricos próximos à escola, trabalham no comércio e aqueles encaminhados ao primeiro emprego trabalham em empresas. Com carga horária exaustiva, esses(as) adolescentes vão à escola cansados(as) e desmotivados(as).

Através da aplicação dos questionários, pudemos traçar o perfil socioeconômico destes meninos e meninas, todavia, como foi por amostragem e aleatoriamente, talvez não condiga com a real situação: 66% dos alunos e alunas que responderam às perguntas consideram o estudo “muito importante”, enquanto 34% consideram “importante”. A maioria dos(as) alunos(as) considera-se brancos e estão dentro da faixa etária correta. Todos acreditam que o trabalho favorece os estudos, pois “dá mais responsabilidade” e a “pessoa amadurece”. Os motivos que levam ao trabalho são para sustento próprio – apesar de ainda morarem com a

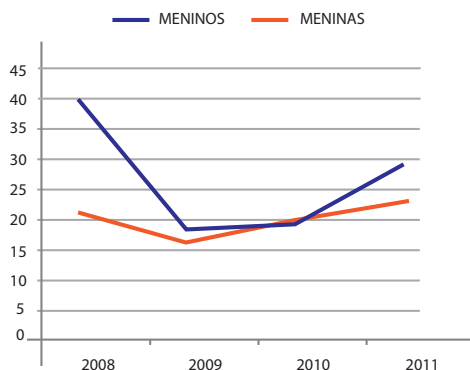
família, que possuem uma média salarial em torno de 03 (três) salários mínimos, maior que as famílias do diurno – e gastos com lazer, vestuário e passeios. A maioria nunca reprovou ou desistiu dos estudos. Com esses dados, fica difícil explicar a rotatividade e distorção da idade, principalmente para os meninos.

Para analisarmos o quantitativo de meninos em relação às meninas e sua evolução com o passar dos anos letivos, diferente do que foi pesquisado no matutino e vespertino, buscamos dados do ano letivo de 2008 quando, possivelmente, esses(as) alunos(as) que estão no 3º ano ingressaram naquele momento, no 9º ano. Naquela ocasião, matricularam-se 40 (quarenta) meninos para 21 (vinte e uma) meninas, quase a metade. Veja a tabela 5:

IDADES	MENINOS	MENINAS
Até 15 anos	11	05
16 a 18 anos	19	10
19 a 20 anos	05	01
+ de 20 anos	05	05
Total	40	21

**TABELA 5** – MENINOS E MENINAS MATRICULADOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, TURNO NOTURNO, DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), DIVIDIDOS POR IDADE. **FONTE:** LIVRO DE MATRÍCULA DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), 2008. **ORG.:** CARVALHO, V. C. C. G. (2011).

Independente do sexo, o índice de evasão nesta série é muito grande e, aliada a ela, está a rotatividade característica do turno. O noturno recebe alunos(as) que ficaram sem frequentar a escola por um determinado período (um ou dois anos). Também perde alunos(as) para outras escolas, pois se transferem e depois voltam para concluir o curso. A evolução desses números está descrita no gráfico 6.



**GRÁFICO 6** – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULA DE MENINOS E MENINAS DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), TURNO NOTURNO, NO PERÍODO DE 2008 A 2011. **FONTE:** LIVRO DE MATRÍCULA DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), 2008 A 2011. **ORG.:** CARVALHO, V. C. C. G. (2011).

No noturno, são 28 (vinte e oito) meninos para 24 (vinte e quatro) meninas, no qual 64,2% dos meninos já foram reprovados ou desistiram, quase sempre mais de uma vez, enquanto que

a meninas foram 45,8%. Esses são números altos, que ocasionam a distorção da idade característica do turno, tanto para os meninos quanto para as meninas.

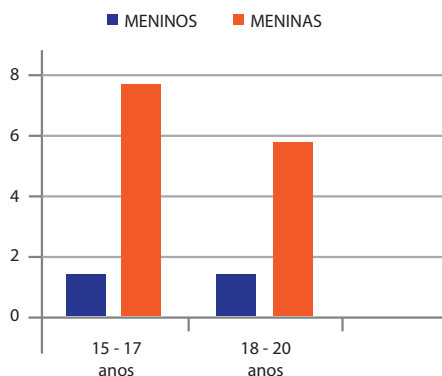


GRÁFICO 7 – MENINOS E MENINAS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO, TURNO NOTURNO, DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), DIVIDIDOS POR IDADE. FONTE: LIVRO DE MATRÍCULA DO COLÉGIO ESTADUAL XAVIER DE ALMEIDA, MORRINHOS (GO), 2011. ORG.: CARVALHO, V. C. G. (2011).

## 8. Conclusões

Relações de gênero estão presentes no ambiente escolar. Observamos, nos dados relativos à defasagem entre série cursada e idade, que meninos têm maiores dificuldades em seu desenvolvimento escolar. Sabemos que a evasão escolar, assim como trajetórias com muitas interrupções, estão intimamente articuladas a sucessivas reprovações, todos eles problemas crônicos do sistema escolar que nada mais é que o reflexo da situação socioeconômica do país. A escola é um reflexo da sociedade na qual está inserida.

Interferências externas à escola, fatores sociais, econômicos, culturais, raciais e suas relações com o gênero favorecem ou não a permanência na escola, ao mesmo tempo em que influenciam o desempenho escolar, atribuindo-lhe questões positivas ou negativas.

Falta de interesse dos(as) filhos(as) de famílias de baixa renda pelos estudos, na quais a necessidade de trabalhar é mais urgente principalmente para os meninos, aliada ao sistema educacional que não prepara os profissionais da educação para lidar com questões de gênero, provocam esta dura realidade, ainda não percebida nas escolas.

Nessa pesquisa, pudemos constatar através das informações do ano letivo de 2011 que as meninas representam quase o dobro de meninos no 3º ano do Ensino Médio e que a distorção de idade entre os meninos é alta. Porém, quando retrocedemos a 2005, percebemos que as meninas eram em menor número e as idades se equiparavam. Todavia, quando analisamos ano a ano, percebemos que o número de meninos vem diminuindo gradativamente, enquanto que as meninas se mantêm, invertendo a situação.

Cada turno de estudo possui sua particularidade, entretanto, todos eles refletem os valores externos que contribuem ou não para o sucesso dos(as) alunos(as) quando os meninos são os mais prejudicados.

Valorização e estímulo da educação por parte das famílias, mesmo aquelas desfavorecidas culturalmente e economicamente, fazem sim a diferença. O enfrentamento das barreiras raciais, socioeconômicas e culturais fortalece a relação de meninos e meninas com a escola.

É necessário que a escola conheça a origem dos alunos e alunas, os valores trazidos de casa, o meio social em que vivem, bem como trate as diferenças que cada gênero apresenta sem preconceitos e estereótipos, criando ações pedagógicas que valorizem a diversidade e que incluam os excluídos.

Precisamos construir escolas e educação sobre princípios e currículos que eduquem para a democracia, que contemplem o saber universal, as particularidades, as diversidades culturais, sociais e econômicas. Somente assim teremos possibilidades de contribuir realmente para produzir valores que instituem direitos em lugar de privilégios, para que haja equidade de gênero que valorizem a vida e a justiça social.

Entretanto, faz-se necessário um envolvimento pleno do poder público no que diz respeito à elaboração de políticas públicas que possam assegurar uma base socioeconômica condizente com a possibilidade de garantir a estas famílias contextualizadas na pesquisa acesso pleno e contínuo na educação. Deve-se atentar ainda para a formação continuada da equipe docente e administrativa da educação, no sentido de haver uma formação direcionada para a realidade social da clientela da rede pública, considerando a influência dos fatores externos no desempenho da vida estudantil, desde o ingresso até a formação plena. Para tanto, é de fundamental importância um estreitamento dos laços entre estado/escola/sociedade, numa busca constante por caminhos que sejam realmente eficazes no combate às implicações estudantis decorrentes de fatores mais ligados à formação sociocultural do que puramente escolares.

As questões de variação de desempenho escolar a partir do gênero exigem estudos cada vez mais aprofundados no sentido de se buscar mudanças em questões que, historicamente, se enraizaram de forma cultural na sociedade ao longo da formação social brasileira. Estas mudanças só poderão ser resolvidas ou minimizadas caso haja um comprometimento tanto das instituições de ensino público quanto das políticas públicas que assumem as cadeiras responsáveis pela gestão educacional do país.

Assim, conclui-se que a realidade do sucesso ou insucesso escolar de meninos e meninas da rede pública vincula-se a uma série de fatores que lhes fogem ao controle, bem como ao controle da escola em si. Dessa maneira, vai-se além das linhas limítrofes que cercam o ambiente escolar, envolvendo-se em questões puramente sociais, não sendo possível à escola resolver sozinha, ainda que bem intencionada, um problema tão complexo. Diante desta realidade, fica evidente o interesse e empenho de uma série de órgãos, instituições e pessoas que nem sempre se relacionam da forma apropriada para discutirem, analisarem e proporem soluções reais para a resolução do fantasma "insucesso escolar", persistindo ainda um árduo trabalho de busca e pesquisa sobre este assunto.

## REFERÊNCIAS

BARROS, J. D. O projeto de pesquisa: funções e estrutura fundamental. In: BARROS, J. D. (org) **Um Projeto de Pesquisa em História: Da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

CARVALHO, M. P. de. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9. n. 2, p. 554-574, dez./2001.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, 20, 2, 101-132, 1995.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. A construção escolar da diferença. In: LOURO, G. L., NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 57-87.

MADEIRA, F. R.; A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Record - Rosa dos Tempos / Unicef, 1997.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia, PINTO, Regina P., NEGRÃO, Esmeralda V. **A educação da mulher no Brasil**. São Paulo: Global, 1982.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Cidade: editora Casa de Psicólogo, 1987.

SILVA, C. D. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul./1999.

ZALUAR, A. (Org.) **Violência e educação**. São Paulo: **Livros do Tatu / Cortez**, 1992.



Gênero e Trabalho







# EFMINIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM GOIÁS – algumas considerações<sup>1</sup>

*Carmem Lúcia Costa  
Heliany Pereira dos Santos*

## 1. Introdução

O presente artigo apresenta uma análise de parte dos dados coletados na pesquisa – A feminização e a precarização do trabalho docente em Goiás – com financiamento do CNPQ e da UFG, cujo objetivo é coletar dados sobre a feminização do trabalho docente em Goiás, especificamente em Catalão, uma cidade do sudeste do estado. Outro objetivo é denunciar a precarização do trabalho docente, principalmente na atual gestão do governo estadual, que cortou gratificações e reestruturou o trabalho docente a partir de um programa muito questionado pelo Sindicato dos Servidores da Educação em Goiás.

1. Trabalho elaborado a partir de projeto de pesquisa desenvolvido no Dialogus – Núcleo de Estudos e pesquisas Interdisciplinares em Gênero, Trabalho e Cultura da UFG/ Campus Catalão, com financiamento da UFG e do CNPQ – A feminização e a precarização do trabalho docente em Goiás. Este artigo foi apresentado oralmente no XVII Simpósio Baiano de Pesquisadores sobre mulheres e relações de Gênero na Universidade Federal da Bahia – Salvador – em 2012

A metodologia utilizada na pesquisa consiste em discutir os conceitos de feminização e precarização do mundo do trabalho a partir de autores como Nogueira, Antunes, Silva, Santos, Chamon, Hirata, Scott e outros, buscando os elementos necessários à associação da feminização e da precarização como duas dimensões que se complementam. Realizamos, também, uma coleta de dados junto a *sites* oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Estão sendo coletados, ainda, dados junto ao Sindicato dos Servidores da Educação em Goiás, junto às escolas onde aplicamos questionários para diretores(as) e professoras e, por fim, entrevistas com professoras para buscarmos os elementos da precarização do mundo do trabalho na vida cotidiana delas. Os questionários e entrevistas estão sendo aplicados na cidade de Catalão para traçarmos um perfil do corpo docente da cidade, e estes dados estão sendo cruzados com dados conseguidos a nível de estado, através dos *sites* e do sindicato.

## 2. Feminização e precarização do mundo do trabalho

A entrada da mulher no mercado de trabalho na sociedade industrial aconteceu no período entre as duas guerras mundiais, quando havia a necessidade de substituir os homens que foram para a guerra nas linhas de produção. Este momento foi fundamental, também, para o fortalecimento do movimento feminista que surgiu em meio ao questionamento da perda dos trabalhos nas fábricas – com o término das guerras – e também para promover o debate sobre as questões de gênero, procurando socializar uma relação entendida, até então, apenas como natural.

O espaço privado, reino das mulheres que cuidavam da família para garantir o trabalho do homem e a reprodução dos filhos, era também “[...] um lugar de submissão às regras industriais e a ‘dona de casa’, uma reprodutora da lógica do capital” (NOGUEIRA, 2006, p. 171). Logo se fazia necessário questionar este padrão e esta divisão do trabalho justificada apenas em elementos biológicos, como a capacidade de as mulheres engravidarem e cuidarem de seus filhos.

Chamon (2005), ao refletir sobre a situação da mulher na sociedade capitalista, argumenta que existem dois aspectos que justificam o poder e a subordinação nas relações de gênero. Para a autora,

O primeiro desses aspectos – o poder – está diretamente relacionado à disponibilidade de oportunidades que os homens têm para adquirir e intensificar o poder pessoal. Já as mulheres lhes garantem, com o seu trabalho na esfera privada, as condições de subsistência, o que transforma a diferença em desigualdade.

O segundo aspecto dessa questão dá-se pela legitimação das relações de dominação masculina e subordinação feminina. A legitimação é instituída, por uma percepção ideológica e assume a característica de verdade universal que confere a essas relações a aparência de imutáveis. Tais relações passam a integrar o sistema de crenças e o imaginário social de contextos culturais diferenciados (CHAMON, 2005, p. 26-27).

É contra estas questões de dominação e subordinação, uma luta por reconhecimento e emancipação, que o movimento feminista surgiu e se consolidou como um dos mais expressivos do século XX. “Os estereótipos das relações de gênero eram fortemente demarcados, e o ideal de feminilidade se enclausurava nos restritos limites da vida doméstica, nas mais diferentes classes sociais” (CHAMON,

2005, p. 39). A luta pela superação destes estereótipos é longa e até hoje é uma bandeira de luta do movimento feminista, que se encontra diante da situação em que a mulher: ora é vista como santa, ora como pecadora; ora como a mulher honesta que cuida do lar, ora como a vadia que abandona tudo e fica se expondo; ora como a mulher cuidadora do lar, ora como aquela que, sem amor ao marido e aos filhos, coloca o lar e suas responsabilidades em segundo plano para trabalhar no espaço público.

No entanto, a revolução industrial trouxe consigo a necessidade de repensar o uso da força de trabalho feminina na esfera pública, e o período de guerras fortaleceu a necessidade das mulheres no *front* de trabalho. A ideologia patriarcal, então, começou a representar algo a ser superado, possibilitando, assim, o maior uso da força de trabalho feminino nas fábricas, mas contribuindo, também, para a diminuição dos salários. Desta forma, mais uma vez o capitalismo apresentava-se como um movimento revolucionário, que necessitava romper com alguns preceitos para garantir a sua reprodução, agora baseada, também, na exploração do trabalho feminino não apenas no espaço reprodutivo. Ou seja, as metamorfoses do mundo do trabalho necessitavam de mudanças na esfera privada, mesmo que fosse no sentido de instituir à mulher, além do trabalho nesta esfera, mais uma jornada de trabalho.

Nesse contexto, “era necessário construir um ‘ser mulher’ um ‘sujeito feminino’ que fosse capaz de identificar as suas especificidades e lutar para que elas fossem consideradas enquanto tal” (NOGUEIRA, 2006, p. 218). Assim, o movimento feminista se consolidou e ampliou suas bases de luta, incorporando as questões de etnia, renda, escolaridade e identidades de gênero em sua pauta, contribuindo para uma ampliação do debate sobre a situação da mulher e de outras identidades, cujos desdobramentos não vamos apontar aqui. Apenas ressaltamos que o movimento feminista foi se transformando ao longo do tempo e incorporando novas lutas, sendo que, atualmente, os debates caminham no sentido do respeito à diferença, e não mais a uma luta por igualdade.

Nos dias atuais, ainda são muitos os desafios na luta pelo direito à diferença e o respeito à diversidade também no mundo do trabalho. Hirata (2011), em um estudo realizado sobre as condições da trabalhadora na sociedade atual no Brasil, na França e no Japão, ressalta que ainda as mulheres ganham menos que os homens, trabalham em cargos com pouco reconhecimento, sem muitas expectativas de ascensão profissional e sem o respeito aos direitos conquistados. A autora argumenta, ainda, que, quando cruzamos estes dados com os dados referentes à renda e etnia, observamos que a maioria de mulheres pobres é negra e chefe de família.

Hirata (2011) argumenta ainda que:

Do ponto de vista das transformações da divisão sexual do trabalho, pode se dizer que tal processo é bastante importante, porque aponta para uma diversidade muito grande de formas de trabalho no momento atual. O processo de globalização tornou mais nítida a diversidade, pois justamente nesse processo as desigualdades entre os sexos, entre classes sociais e entre raças aparecem de uma maneira mais visível. Elas são dimensões importantes a serem analisadas em relação com os movimentos de precarização, pois apontam para um movimento simultâneo de concentração de riqueza e aumento da pobreza (p. 14).

Nesse sentido, observamos que, mesmo após anos de luta pela emancipação e pelo direito à inserção no mercado de trabalho, estes elementos tornam-se centrais no movimento de precarização, sendo uma das dimensões a feminização do mundo do trabalho, colocando milhares de

mulheres, principalmente as negras, em todo o mundo, em situação de miséria, de abandono, sem teto, chefe de famílias sem emprego ou em empregos parciais, ainda mais precarizados.

Ainda de acordo com a autora, “o aumento do emprego feminino a partir dos anos noventa é acompanhado do crescimento simultâneo do emprego vulnerável e precário, uma das características principais da globalização numa perspectiva de gênero” (HIRATA, 2011, p.14). A partir de tal reflexão, apresentamos a seguir um panorama breve da reestruturação produtiva e a reorganização do espaço e do mundo do trabalho em Catalão, Goiás, e, a seguir, como o trabalho das docentes se insere neste quadro.

### 3. A precarização e a feminização do trabalho em Catalão – Goiás

Catalão é uma cidade localizada no interior de Goiás, na região sudeste e distante 280 km da capital Goiânia. Até a década de 1970, a economia era baseada na agropecuária e a maioria da população residia no campo. Mesmo assim, a cidade possuía um comércio consistente, em parte, em função de sua localização – próxima a Uberlândia e às margens da BR 050 (que liga Brasília a São Paulo) e, por outra, em função de centralizar cidades pequenas vizinhas, constituindo uma forte rede de abastecimento e trocas na região sudeste de Goiás.

Na década de 1970, a descoberta de jazidas de nióbio e fostato nas proximidades da cidade e o início da exploração destes proporcionaram uma grande transformação na cidade e na região. A instalação na cidade de uma mineradora estatal movimentou a economia, gerou mais empregos e atraiu mão-de-obra do campo para a cidade, assim como de outras cidades vizinhas. A necessidade de mão-de-obra especializada trouxe muitos migrantes para a cidade, o que teve impacto direto na vida cotidiana dos moradores. Além disso, a geração de empregos alterou a composição do mundo do trabalho, abrindo mais espaço para as mulheres no mercado de trabalho local que, antes, era restrito ao comércio ou a atividades como o emprego doméstico, a prostituição ou como autônoma. No entanto, a falta de formação dos trabalhadores locais fez com que os empregos com menores salários fossem destinados a estes, bem como às mulheres, que ficaram com as vagas com menor remuneração, ocupando os serviços ligados à limpeza, alimentação e às secretarias. Hoje, já são três indústrias de extração de minério e mais de uma dezena de misturadoras – que produzem fertilizantes – na cidade de Catalão.

Além da mineração, a cidade recebeu várias indústrias a partir da década de 1990 como parte de um programa de incentivos fiscais adotado pelo estado de Goiás – o Fomentar e o Produzir – que preparara o terreno para receber indústrias no processo de desconcentração industrial que ocorre no Brasil desde o final do século XX. A desconcentração tem como um dos atrativos, além da grande quantidade de espaço a preços baixos, a mão-de-obra mais barata que nos grandes centros, com custos de reprodução menores, além do não pagamento de uma série de impostos estaduais e municipais por um longo período de tempo. Há também a parceria do Estado para a formação da mão-de-obra e para garantir as infraestruturas básicas à reprodução do capital e do trabalhador. Atualmente, a cidade possui uma montadora de carros – a Mitsubishi Motors do Brasil –, uma fábrica de colheitadeiras da John Deere – Cameco, além de várias outras que prestam serviços a estas e em outros ramos variados, como a Adubos Araguaia e, mais recentemente, a Pionner, que produz sementes e ambas abastecem o agronegócio.

A rápida industrialização da cidade a partir da década de 1970 provocou transformações na estruturação do mundo do trabalho, marcado, também, pela inserção das mulheres no mercado de trabalho em grande número e em empresas terceirizadas que prestam serviços para as indústrias na área de limpeza e alimentação. Isso demonstrou o que Nogueira (2004) caracteriza como o processo de feminização que faz parte da precarização das relações de trabalho. Em Catalão, o processo de industrialização encontrou trabalhadores oriundos do campo em busca de melhores condições de vida ou expulsos pela modernização da agricultura – processo que ocorre no cerrado goiano desde a década de 1980. Entre estes, trabalhadoras do campo com pouca instrução – que vieram acompanhar os filhos em busca de estudo e o marido em busca de um emprego –, à medida que o tempo passou, foram requisitadas para ocupar postos de trabalho em empresas terceirizadas que se multiplicaram na cidade. Atualmente, orientamos pesquisas sobre o trabalho feminino em Catalão nestas indústrias e em empresas de prestação de serviços. A realidade que encontramos é a de uma rápida e intensa inserção da mulher nestes postos de trabalho acompanhada de uma extrema precarização das condições de trabalho e uma falta de políticas públicas que atendam às necessidades destas trabalhadoras, como creches, escolas, transportes etc.

Em todo o estado de Goiás, a rápida industrialização é um processo marcado pela precarização em vários setores e pela exclusão de várias famílias de camponeses de suas terras em direção às cidades que crescem acima da média nacional. Para entender como se deu a inserção da mulher neste contexto de rápida industrialização, procuramos elementos no mundo do trabalho e na vida cotidiana destas trabalhadoras que sofrem profundas mudanças a partir da acumulação flexível, “uma vez que, ao mesmo tempo em que se deu uma expressiva feminização do trabalho, ela se realiza precarizando ainda mais a força de trabalho feminina” (NOGUEIRA, 2006, p. 31).

Nogueira (idem) lembra ainda que “[...] apesar do aumento da inserção da mulher no espaço produtivo, as chamadas tarefas domésticas ainda estão reservadas para ela”, e este trabalho em jornada dupla e tripla alcança e torna, também, a vida cotidiana precarizada, como observamos em nossas pesquisas, nas quais as trabalhadoras têm pouco ou quase nenhum tempo destinado ao lazer ou à qualificação. Isso porque se dividem entre o mundo do trabalho e o espaço do lar com os cuidados e as tarefas rotineiras. Como lembra Hirata (2011, p. 14), “É nesse sentido que a precarização do trabalho e precarização familiar são indissociáveis”.

Em pesquisas realizadas com trabalhadoras da cidade na região (BOAVENTURA e COSTA, 2007; CARNEIRO, 2012; SILVA, 2010; COSTA, 2011), observamos que, nas entrevistas, os depoimentos das trabalhadoras sempre mencionam as dificuldades de se trabalhar fora de casa, arcar com as tarefas domésticas, encontrar vagas em creches públicas, pouco tempo para cuidar de si e descansar etc. Os relatos mostram, ainda, que muitas mulheres não têm a colaboração dos homens nas tarefas domésticas, que continuam sendo responsabilidade apenas da mulher. Desta forma, “Configura-se, então, uma divisão sexual do trabalho que, além de precarizar ao máximo a força de trabalho feminina, ainda lhe reserva as tarefas do espaço reprodutivo” (NOGUEIRA, 2006, p. 172). Ou seja, a emancipação no espaço público não muda as relações no espaço privado. De acordo com Hirata (2011), “o aumento do emprego feminino a partir dos anos noventa é acompanhado do crescimento simultâneo do emprego vulnerável e precário, uma das características principais da globalização numa perspectiva de gênero” (p.14).

As pesquisas citadas revelam também os problemas enfrentados no espaço produtivo, como a discriminação pelo fato de ser mulher aliada ao entendimento de que algumas tarefas não podem ser realizadas por ela. Assim, os postos melhores remunerados ainda são dos homens e há uma desvalorização da mulher, principalmente mãe de crianças pequenas, que são preteridas na hora da contratação ou ficam pouco tempo nos cargos. As faltas ao trabalho em função das necessidades das crianças pequenas, como doenças, falta de lugares apropriados para deixá-las no período do trabalho, atenção e cuidado com estas crianças são elementos que comprometem a produtividade desta trabalhadora.

As pesquisas revelam também o que compreendemos como uma “rede de solidariedade”, uma vez que a inserção e permanência no mundo do trabalho da mulher exige a colaboração de outras mulheres da família ou da vizinhança para o cuidado com os filhos de trabalhadoras, revelando estratégias de sobrevivência na vida cotidiana. (CERTAU, 1996). Em cidades como Corumbá, próxima a Catalão e onde Carneiro (2012) estudou, as trabalhadoras de um laticínionão têm muitas opções de trabalho, e aquelas que não conseguem ser absorvidas pela indústria giram em torno das que lá trabalham, na perspectiva de conseguir ajuda ou ainda de prestar serviços como domésticas, com remuneração abaixo do salário mínimo.

As mulheres que estão inseridas no mundo do trabalho ainda têm que enfrentar situações como o desafio de estar em um mundo masculino, onde as suas necessidades específicas são pouco respeitadas. Um exemplo é a situação narrada pelas trabalhadoras da empresa de laticínios (CARNEIRO, 2012), onde a escala de turnos não é previamente realizada. Dessa forma, ao final do expediente, as trabalhadoras são avisadas de que naquele dia terão de cumprir mais um turno de trabalho no período noturno, o que traz várias complicações para uma mãe de família. Outro caso é apresentado por Silva (2010), que relata a discriminação das mulheres que trabalham nas mineradoras até na hora de dividir o transporte com os trabalhadores, além de sempre terem de conviver com piadas e situações de assédio moral.

Nessa pesquisa na área de educação, os relatos também acompanham as dificuldades encontradas pela mulher para permanecer no mundo do trabalho e conciliar as tarefas domésticas, o cuidado com os filhos com as exigências da profissão.

#### 4. A reestruturação do mundo do trabalho docente em Goiás

Na educação, também ocorre uma reestruturação, e os primeiros dados apontam para uma feminização crescente a partir do século XX no estado de Goiás, assim como em todo o país, como mostram as pesquisas de Santos (2009) e Chamon (2005). As mesmas autoras associam a feminização a um momento de desvalorização da carreira, que passa a ser vista mais como vocação do que um trabalho intelectual, uma atividade ligada ao cuidar, à extensão das atividades do espaço privado. Chamon (2005) acrescenta que,

Em decorrência do capitalismo industrial em expansão e do processo de urbanização que o acompanhava, cabia à escola contribuir tanto na produção quanto na reprodução do social, visando fortalecer e legitimar as práticas culturais urbanas que interessavam às elites dominantes. Foi, também, nesse período que as mulheres passaram a ser chamadas para

cumprir a nobre missão de reprodutoras dos valores sociais. Dóceis, virtuosas e abnegadas, deveriam ser elas as profissionais responsáveis pelo trabalho de preparação de mentes e comportamentos para os interesses da pátria (CHAMON, 2005, p. 16).

A associação da profissão de docente com a docilidade, como uma virtude de mulheres abnegadas, ainda é parte de um processo que contribuiu para a desconstrução do(a) professor(a) como um(a) intelectual, como aponta Giroux (1997). Esse processo desvaloriza a profissão e coloca-a como um dom, uma virtude, no qual a pesquisa e o estudo são esvaziados do seu conteúdo e de sua importância na construção desta profissão, precarizando ainda mais a carreira docente.

De acordo com o Educacenso do MEC, temos hoje no nosso país uma concentração de trabalhadoras na educação infantil – creches e primeiros anos de alfabetização. Nesta, o salário pago é o menor – mesmo quando o piso nacional é estabelecido. É importante lembrar que o piso salarial nacional é pago a profissionais com carga horária de 40 horas em sala de aula e é obrigatório apenas para a rede pública, onde, mesmo assim, existem caminhos para serem driblados, como os contratos temporários, a menor carga em sala e o simples descumprimento da lei.

Observamos que, em escolas particulares, a situação é ainda mais precarizada, uma vez que, em alguns destes estabelecimentos, os contratos de trabalho são realizados em modalidades, como: auxiliar a sala e o pátio, estágios etc. Em algumas destas escolas, há ainda a preferência por contratos com alunos de graduação, em muitos casos, tonando ainda maior a extração de mais-valia neste setor, com o apoio da informalidade e da ilegalidade. Observamos também que, neste setor, não há um plano de carreira que valorize a qualificação dos docentes, e a carga horária em sala é extensa, sendo exigido ainda um tempo extra para as reuniões e preparação de material didático.

Os dados do MEC mostram ainda que, no ensino fundamental I, temos uma grande predominância de mulheres, mas, a partir do fundamental II e no ensino médio, esta relação modifica-se, principalmente nas disciplinas das áreas de exatas e biológicas. Isso reflete a realidade das universidades, onde os homens ocupam em maioria estes cursos e, também, os cargos de professores. Faz-se interessante observarmos que, no sistema particular de ensino, essas faixas – fundamental II, ensino médio e cursinhos pré-vestibulares ou preparatórios para o ENEM – são as que possuem melhores salários e geralmente os professores das áreas de exatas e biológicas são os mais valorizados. Estas áreas do conhecimento são historicamente renegadas às mulheres desde a sua inserção na educação formal. As escolas não tinham estas disciplinas, pois as alunas não possuíam habilidades mentais necessárias para dominar um conhecimento tão racional, segundo estudiosos da época. Essa é mais uma estratégia do capital para manter a dominação masculina, a heteronormatividade imposta por valores e construções sociais naturalizadas. Para Chamon (2005),

Sabemos, também, das estreitas relações materiais entre educação e capitalismo, da expropriação do saber e da exploração salarial impostas pela forma de organização e fragmentação do trabalho àqueles que fazem a educação. Mas isso não explica tudo, porque, ao lado dessa lógica, foi amalgamando-se, nas mentalidades, a ética do amor e da virtude como uma característica inerente ao fazer pedagógico (p. 17).



Dessa forma, é necessária a compreensão da construção histórica da discriminação e submissão feminina, também, para compreendermos melhor o quadro atual da educação brasileira, que é tão desvalorizada. A educadora é considerada uma “tia” que apenas prolonga no espaço público o trabalho da esfera privada, o cuidar, o amar, a virtude e que, portanto, não necessita de uma remuneração expressiva, já que exerce um dom – o de educar.

Em Goiás, dados coletados apontam para uma feminização na rede pública de educação em torno de 80%, sendo que as mulheres ocupam principalmente o ensino infantil – que escapa ao nosso objeto por termos priorizado a pesquisa em escolas estaduais – e no ensino fundamental I, nos quais os salários, em alguns casos, são menores e a carga de trabalho exigida para a preparação das aulas é extensa. Cabe também às mulheres o trabalho com disciplinas menos “prestigiadas” no mundo científico, como artes, português, geografia, história, língua estrangeira, e os homens concentram-se, principalmente, nas áreas de exatas e biológicas. Estes dados vão de encontro ao que Santos (2009) argumenta:

Em sala de aula, tem-se notado que entre ser mulher-professora ou ser homem-professor há uma grande diferença. Não é possível tornar-se professor ou professora e esquecer-se do gênero. Quando se veste a roupagem da educação não se deixa para trás sua história, a sua formação e nem a sua sexualidade (SANTOS, 2009, p. 19).

Em Goiás, no atual governo, uma política de cortes de gratificações obtidas em qualificações, o sucateamento do sistema de saúde do servidor público, a falta de condições de trabalho em escolas sucateadas e a falta de estímulo para a qualificação são os principais problemas relatados pelas docentes entrevistadas nos dados coletados junto às escolas em Catalão e junto ao sindicato desta categoria. Os cortes salariais desestimulam e obrigam a uma carga maior de trabalho em outras escolas, o que compromete a vida destas trabalhadoras, a sua saúde e a sua qualificação. O estado de Goiás é um dos poucos no país que ainda não paga o piso salarial nacional estabelecido pelo governo federal e, na atual administração, aconteceram cortes das gratificações para cursos de especializações e redução em até 30% das gratificações com pós-graduações *strictu sensu*. As licenças para qualificações também foram reduzidas, entre outras perdas, o que provocou uma greve no estado por 51 dias, resultando em uma promessa de negociações sobre um novo plano de carreira, que até o momento não aconteceu.

Essa passagem remete-nos a um segundo momento da nossa pesquisa, que é entender: como a precarização do trabalho da professora alcança não apenas a sala de aula, mas também a sua vida cotidiana; como ela lida com os desafios da reprodução da desigualdade no local de trabalho, e como este processo alcança seus afazeres domésticos, seu lazer, seu descanso, sua formação continuada, seu estudo, ou seja, a reprodução da vida. Neste momento, as entrevistas que estão sendo realizadas com professoras da rede pública estadual de Catalão e dados do sindicato têm-nos revelado que também a vida cotidiana destas trabalhadoras é precarizada em função do exercício do magistério ser tão desvalorizado em nosso país. São muitos os casos de afastamento por problemas de saúde relacionados a alergias, problemas nas cordas vocais e casos de depressão e stress, por tempo determinado, ou mesmo a solicitação pela aposentadoria compulsória.

A nossa pesquisa tem apontado que os problemas decorrentes da precarização do trabalho docente contribuem para o que Chamon (2005) coloca como um processo que ocorre

mesmo com a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho: “as mulheres têm sido conduzidas a se conformarem com a sua subordinação e a internalizarem essa resignação na formação de suas identidades pessoais” (CHAMON, 2005, p. 28). Santos (2009) argumenta, ainda, sobre uma desvalorização das histórias e acreditamos que tais elementos são ainda responsáveis por um esvaziamento ainda mais profundo da carreira docente, contribuindo para um quadro que reflete na vida das docentes, no sentido de agravar ainda mais a alienação que funda o sistema capitalista de produção estabelecida no local de trabalho e fora dele, na vida cotidiana.

## 5. Considerações finais

Ao longo de alguns anos trabalhando com a temática do trabalho feminino e acompanhando a luta por melhores condições de trabalho e de vida, observamos que há um fortalecimento desta luta e cada vez mais mulheres trabalhadoras conscientizam-se da importância da valorização e do respeito à diferença. Ser diferente não pode ser elemento produtor de desigualdades e nem de discriminações e preconceitos, menos ainda de salários menores ou de inserção no mercado de trabalho em cargos menores e em trabalhos precarizados.

Durante os cinquenta e um dias de greve das trabalhadoras e trabalhadores da educação em Goiás, o sindicato – presidido por uma mulher – trouxe à tona para a sociedade as péssimas condições de trabalho na educação em Goiás e no Brasil e lutou para não perder direitos já adquiridos e por melhores condições de trabalho. Lamentavelmente, ainda são muitos os contratos temporários, os deslocamentos para áreas que não a de formação do(a) docente, o não pagamento do piso salarial mínimo nacional, a falta de incentivos para a qualificação e o despreparo diante de tantas questões que agora são, também, de responsabilidade do(a) docente, como a educação sexual e os temas ligados à sexualidade, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Hirata (2011), em vários trabalhos realizados sobre o trabalho feminino, mostra como é cruel a exclusão e como pesam sobre as trabalhadoras as maiores perversidades do sistema capitalista. Em função das diferenças, as mulheres são, ainda, as que ganham menos, as que trabalham mais, as que ocupam os piores cargos, as que têm menos tempo de lazer, que realizam várias jornadas de trabalho no espaço público e privado. Mas não é só isso; quando falamos de exclusão e miséria, as mulheres são os sujeitos mais atingidos: são milhares de desempregadas, chefes de família com crianças menores de 12 anos, a maioria entre os sem teto, camponesas desapropriadas, ou seja, mulheres que compõem o maior contingente de pessoas abandonadas pelos sistema e pelo Estado, excluídas do direito à vida, à dignidade, à cidade.

Lefebvre (1991) chama a atenção para a existência de duas dimensões da vida cotidiana: a da riqueza e a da miséria. O autor diz que, na miséria da vida cotidiana, está o trabalho doméstico, o repetitivo, a mesquinhez, o universo da mulher. Na riqueza, a capacidade de superação desta sociedade passa pela sensibilidade feminina, pela subjetividade e pela capacidade de um novo dia amanhecer com novas possibilidades, um “vir a ser”! Acreditamos que o vir a ser para as trabalhadoras pode ser diferente, menos desigual, com mais possibilidades de conscientização e emancipação, com a superação desta sociedade desigual, que coloca a mulher, o

homem, o homossexual, o travesti em condições humilhantes de trabalho como instrumento não de humanização, mas de desumanização.

A greve em Goiás acabou e os(as) trabalhadores(as) da educação voltaram ao trabalho. Os ganhos foram poucos, mas o aprendizado, enorme!

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Os Sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. **Coleção Mundo do Trabalho**. 2. ed. São Paulo: Ed. Boitempo, 2000.

BOAVENTURA, A. C.; COSTA, C. L. Gênero: contribuições da geografia para o estudo em sala de aula. In: **CONPEEX IV** Congresso de Pesquisa Ensino e Extensão, 2007, Goiânia. IV Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão, "Ciência, Educação e Compromisso Social". PROLICEM. Goiânia. UFG, 2007.

BOAVENTURA, A. C. **Feminização e precarização do trabalho:** o caso da empresa Prest John em Catalão – Goiás. Trabalho de conclusão de curso – Geografia – UFG/ Campus Catalão, 2010.

CARNEIRO, J. P. L. **As trabalhadoras da Italc Alimentos em Corumbá (GO):** entre a emancipação e a precarização. Trabalho de final de curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. UFG/Campus Catalão, 2012.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos.** Belo Horizonte: Autêntica/ FCH-FUMEC, 2005.

COSTA, C. L. A ausência e a presença do debate de Gênero na Geografia do ensino fundamental e médio. In: **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, Revista eletrônica, Ponta Grossa, vol. 2, nº 2, 2011.

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

HIRATA, H. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. In: **Caderno CRH**. Salvador: Revista eletrônica, vol. 24, nº spe 01, 2011.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C. e AKIKO, A. C. (Org.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Alínea, 2005.

NOGUEIRA, C. M. **A feminização do mundo do trabalho:** entre a emancipação e a precarização. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SANTOS, E. F. **Mulheres entre o lar e a escola:** os porquês do magistério. São Paulo: Annablume, 2009.

SILVA, J. M. **Geografias Subversivas:** discursos sobre espaço, gênero e sexualidade. Ponta Grossa: TODAPALAVRA, 2009.

SILVA, K. C. da. **Do salto Luiz XV a bota bico de ferro:** o trabalho feminino na empresa Fosfértil de Catalão (GO). Dissertação de mestrado. PPGG – UFG/Campus Catalão, 2010.

# AS TRABALHADORAS DA ITALAC ALIMENTOS EM CORUMBAÍBA - GO: entre a emancipação e a precarização

*Janaine Daniela Pimentel Lino*

## 1. Introdução

*A classe-que-vive-do-trabalho é tanto feminina quanto masculina. É, portanto, também por isso, mais diversa, heterogênea e complexificada. Desse modo, uma crítica do capital enquanto relação social, deve necessariamente apreender a dimensão de exploração presente nas relações capital/trabalho e também aquelas opressivas presentes na relação homem/mulher, de modo que a luta pela constituição do gênero-para-si-mesmo possibilite também a emancipação do gênero mulher (ANTUNES, Ricardo, 2006).*

As leituras e discussões realizadas no curso de extensão e no curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola/GDE, especificamente na disciplina de Gênero, bem como no Grupo de Estudos Geografia, Trabalho e Movimentos Sociais/GETeM/CNPq/UFG sobre trabalho, despertaram o interesse por uma compreensão mais aprofundada acerca das temáticas de gênero e

trabalho. Esses estudos associados à vivência enquanto mulher trabalhadora e às observações da realidade vivenciada pelas outras inúmeras mulheres que trabalham no espaço produtivo e no espaço reprodutivo originaram o interesse em desenvolver este estudo. Desse modo, nossos objetivos consistem em analisar o trabalho feminino no espaço da produção e da reprodução com referência nas declarações das trabalhadoras da agroindústria laticinista, Italc Alimentos, em Corumbá (GO). Investigou-se o mundo destas trabalhadoras e o movimento contraditório da luta rumo à emancipação, avaliando se ocorre ou não a precarização do trabalho feminino na fábrica e também como esse processo se estende à vida cotidiana das trabalhadoras, por meio da relação entre o trabalho desempenhado na fábrica e o trabalho no espaço doméstico.

Este estudo foi dividido em duas etapas: pesquisa teórica e pesquisa de campo. Na pesquisa teórica, foi realizado o levantamento bibliográfico acerca das temáticas abordadas e elaborado um referencial teórico básico, o qual forneceu subsídios para a compreensão do objeto de estudo e dos sujeitos pesquisados, fundamentando a coleta de dados e informações, assim como a análise e interpretação destes.

Dentre os(as) autores(as) consultados(as), tem-se: Harvey (2009), sobre a reestruturação produtiva do capital; Thomaz Júnior (2009; 2011), Antunes (2001; 2004; 2006) e Alves (2005) acerca das novas configurações do mundo do trabalho; Pedro (2005) e Scott (1994) a respeito do conceito de gênero e suas implicações sociais e Silva (2011), Nogueira (2004; 2006; 2010) e Hirata; Kergoat (2008) e Hirata (2010) sobre os estudos de gênero e trabalho, dentre outros(as).

Na pesquisa de campo, foram visitadas as trabalhadoras do Laticínio Italc Alimentos em seus lares, onde foram aplicados os questionários e realizadas as entrevistas. As informações obtidas durante a realização do trabalho de campo e ainda as impressões oriundas da observação e das entrevistas foram registradas no diário de campo, o qual auxiliou na apreensão dos detalhes do cotidiano das trabalhadoras.

Os questionários foram respondidos por trinta trabalhadoras do Laticínio Italc Alimentos, de diferentes idades, solteiras e casadas, que atuam em diferentes setores da empresa. Tais questionários foram compostos por um total de trinta e uma questões objetivas, discursivas e mistas, ou seja, por algumas questões com respostas objetivas e discursivas de forma integrada. As questões eram referentes à idade, ao nível de escolaridade, ao estado civil, à quantidade de filhos(as), renda mensal total, contribuição nas despesas financeiras da família, carga horária de trabalho na empresa e no lar, quantidade de horas extras realizadas na empresa, às folgas semanais, ao plano de saúde, à militância sindical e partidária, aos aspectos positivos e negativos em ser uma trabalhadora da empresa e, ainda, a uma questão destinada aos comentários adicionais, caso as trabalhadoras julgassem necessário.

As entrevistas foram realizadas com nove trabalhadoras e uma ex-trabalhadora do Laticínio também em suas respectivas moradias. Os roteiros das entrevistas foram elaborados de forma semi-estruturada, com questões a respeito das diferentes atividades laborais exercidas pelas mulheres antes de trabalharem na Italc Alimentos, do trabalho desempenhado na empresa, dos aspectos do seu cotidiano e ainda acerca das suas observações e expectativas como mulher trabalhadora, tanto no espaço produtivo, quanto no espaço reprodutivo.

As relações entre gênero e trabalho permeiam a sociedade em todos os âmbitos e revelam-se complexas e contraditórias, tornando instigante compreender como se dá essa relação e suas implicações para a mulher trabalhadora, para a divisão sexual do trabalho (DST) e para a sociedade como um todo. O contexto atual é marcado pela reestruturação produtiva do capital e por novas formas

de conflito capital x trabalho, provocando uma intensa mudança na classe trabalhadora, que se torna cada vez mais complexa e diversificada. É preciso considerar as novas formas assumidas por essa relação e os seus efeitos sobre o mundo do trabalho feminino, a partir da compreensão da totalidade que envolve o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo na vida da mulher trabalhadora.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, ocorreu a regressão ou estagnação do trabalho masculino e uma tendência à maior inserção da mulher no mercado de trabalho, ou seja, a chamada “feminização do trabalho”. Esse processo possui caráter dúbio, pois, de um lado, nota-se um aumento da presença de mulheres com nível superior e com empregos formais em atividades que antes eram prioritariamente ocupadas por homens e, por outro lado, tem-se o aumento da precarização e da pobreza entre as mulheres trabalhadoras. (HIRATA; KERGOAT, 2008). Essa precarização ocorreu a partir da crescente presença da mulher trabalhadora, tanto nos espaços formal quanto informal do mercado de trabalho, na maior parte dos casos, em empregos precários e vulneráveis. Existe uma acentuada desigualdade em relação aos valores médios pagos para os trabalhos realizados conforme o sexo e, ainda, a maior presença da mulher está nos setores onde a média salarial é menor. Outro aspecto relevante é a jornada de trabalho em tempo parcial, ou os chamados trabalhos em tempo parcial, cujos salários são menores. Estes postos de trabalho são ocupados, em sua maioria, pelas mulheres.

O processo de precarização do trabalho no Brasil, com a chamada reestruturação produtiva e com as políticas neoliberais, atinge a classe trabalhadora como um todo, mas se acentua na mulher trabalhadora. Essa especificidade está relacionada às relações de gênero na sociedade, cujos princípios de dominação/subordinação entre homens e mulheres ocultam uma hierarquia social. Os homens são considerados superiores às mulheres, “o primeiro sexo, o provedor e o trabalhador primário”. As mulheres são consideradas “o segundo sexo, a cuidadora e a trabalhadora secundária”, e ainda permanecem divididas entre a sua identidade feminina, relacionada ao estereótipo da maternidade e do espaço de atuação restrito do lar, e a sua luta para alcançar sucesso na carreira profissional, ou seja, obter a emancipação econômica e social.

A feminização do trabalho possui um caráter contraditório e, portanto, complexo, pois, ao mesmo tempo em que significou um importante avanço rumo à emancipação das mulheres, ou seja, um grande passo para minimizar as formas de dominação patriarcal no espaço doméstico, significou também a precarização da vida cotidiana da mulher trabalhadora. Isso porque, além de ter a sua força de trabalho explorada pelo sistema capitalista no mercado de trabalho e constituir um significativo mercado consumidor de produtos e serviços, a mulher permanece responsável pela realização do trabalho no âmbito doméstico, garantindo a reprodução da família trabalhadora.

Acredita-se que entender a relação entre o trabalho na fábrica e o trabalho doméstico perpassa pelos caminhos da construção histórica das identidades de gênero e pela própria concepção de trabalho, seja na esfera doméstica ou na esfera profissional, uma vez que estas não podem ser entendidas de forma dicotômica, mas como partes integradas num único processo, que é (re)produzido pelo capital como forma de garantir o seu processo de acumulação. Neste sentido, o capital se apodera das relações construídas historicamente, reproduzindo esta situação de exploração e opressão de gênero a partir da exploração da força de trabalho feminina, garantindo a reprodução dos(as) trabalhadores(as) para o mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que amplia o mercado consumidor e garante mão-de-obra barata no processo produtivo.

Este texto foi estruturado em quatro partes, além da introdução e das considerações. Na primeira, *A reestruturação produtiva: novos espaços para o capital*, são apresentadas as principais



características do processo de reestruturação do capital e seus efeitos sob a relação espaço-tempo e para o mundo do trabalho, bem como a Italc Alimentos, neste contexto; na segunda, *A feminização no trabalho: uma característica da acumulação flexível*, são apresentados os principais elementos do aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho e as implicações nas relações de gênero, com referência nas trabalhadoras do Laticínio; na terceira, O trabalho feminino na fábrica, são apresentados alguns aspectos da organização do trabalho desempenhados pelas trabalhadoras na fábrica e, por último, em *O trabalho reprodutivo no espaço doméstico*, será discutida a centralidade do trabalho doméstico e a sua participação na precarização da vida das mulheres trabalhadoras, tais como as trabalhadoras da Italc Alimentos.

## 2. A reestruturação produtiva: novos espaços do capital

A sociedade contemporânea vem passando por uma série de mudanças nas últimas décadas. As transformações estão presentes na esfera econômica, têm implicações nas demais esferas sociais e, por conseguinte, no mundo do trabalho e dos(as) trabalhadores(as). De início serão apresentadas as principais características da reestruturação produtiva e as novas configurações tempo-espaço, para que sejam compreendidas as dinâmicas de instalação e de funcionamento do Laticínio Italc Alimentos em Corumbá (GO).

Segundo Harvey (2009), as transformações que atingem a sociedade atualmente advêm da transição da rigidez do fordismo para a acumulação flexível, ocorrida a partir dos anos de 1970, por meio da rápida implantação de novas formas organizacionais e de tecnologias produtivas pioneiras. Estas quais significaram uma nova forma de organização espaço-tempo e uma nova perspectiva para o trabalho e os(as) trabalhadores(as). Isso acontece, sobretudo, porque o capital não deve ser concebido como uma “coisa”, pronta e acabada, mas como um processo em constante reprodução que dinamiza a própria reprodução da vida social, bem como os diferentes tempos e espaços.

No que se refere ao espaço, tem-se um contexto peculiar, pois a queda das barreiras espaciais não significou o fim da importância atribuída ao espaço pelo capital, tampouco o fim das diferenças espaciais. Pelo contrário,

[...] o aumento da competição em condições de crise coagiu os capitalistas a darem [...] mais atenção às vantagens locacionais relativas, [...] porque a diminuição de barreiras espaciais dá aos capitalistas o poder de explorar, [...] pequenas diferenciações espaciais (HARVEY, 2009, p. 265).

Tais diferenciações estariam relacionadas ao que o espaço oferece em termos de trabalho, infraestrutura, recursos e outros aspectos que favoreçam a manutenção das condições de acumulação e reprodução do capital. A esse respeito, Moreira (2005) evidencia que, nos anos de 1980 e 1990, o território brasileiro se redesenhou e “descomprimiu” sob a lógica dos grandes investimentos, da agroindústria, do capital agroindustrial e financeiro.

Harvey (2009) acrescenta ainda que a mobilidade geográfica do capital, a consequente mobilidade do trabalho e a descentralização são características imprescindíveis no atual

contexto da acumulação flexível do capital. E, ainda, a manutenção da sua tendência para o crescimento em valores reais pautados na exploração do trabalho vivo no universo da produção, a partir de uma dinâmica tecnológica e organizacional.

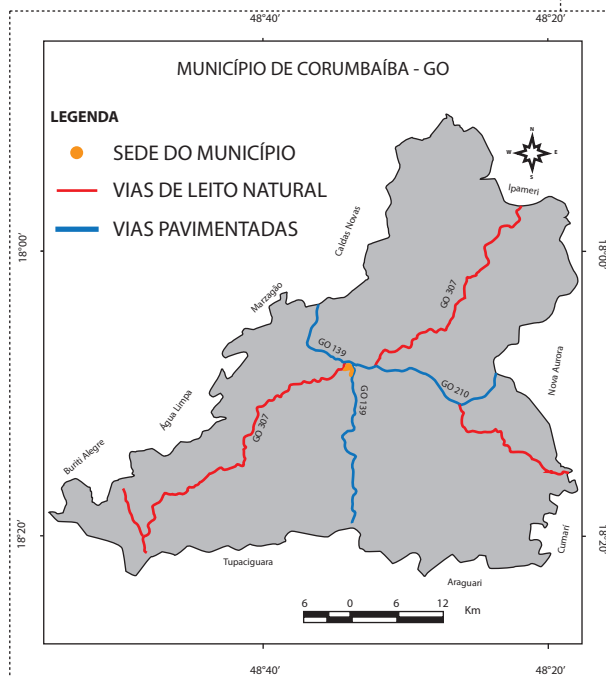
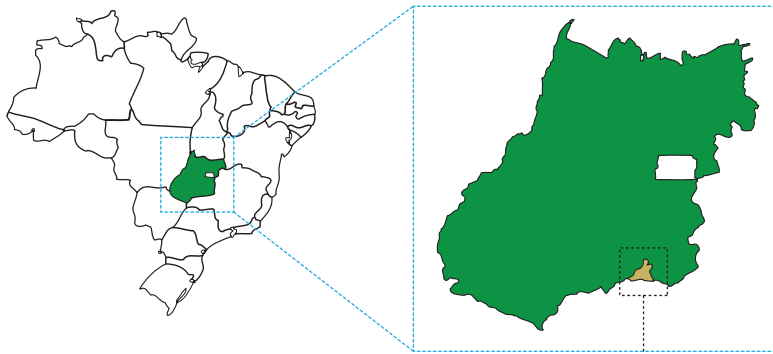
Para Thomaz Júnior (2009), a mobilidade espacial do trabalho é um dos fatores estratégicos do capital para consolidar-se totalmente. Isso é evidenciado no Brasil, principalmente após a década de 1990, pela incorporação de territórios com pouca tradição industrial e baixa organização sindical, por empresas oriundas dos grandes centros industriais tradicionais em busca de menor resistência por parte dos trabalhadores e demais benefícios fiscais e logísticos. Esse processo, “[...] a mobilidade, a migração do capital e do trabalho está reconfigurando as espacialidades da economia global, os perfis, os conteúdos e subjetividades dos homens e mulheres que trabalham [...]” (THOMAZ JÚNIOR, 2009, p. 197).

A acumulação flexível, para Harvey (2009), se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Significou para os trabalhadores uma maior intensificação nos processos de trabalho, acompanhados de uma aceleração na desqualificação e requalificação necessárias ao atendimento das novas necessidades do trabalho. Proporcionou uma aceleração do tempo de giro na produção, troca e consumo, assim como uma maior volatilidade e efemeridade das mercadorias, dos valores, dos processos de trabalho e das práticas.

Os elementos evidenciados por Harvey (2009) e Thomaz Júnior (2009) auxiliam na compreensão do processo de territorialização do Laticínio Italc Alimentos em Corumbá (GO). A instalação do Laticínio Italc Alimentos em Corumbá pode ser atribuída pelo fato de: seus proprietários serem nascidos e criados no município; os incentivos fiscais serem oferecidos pelo governo de Goiás e pela Prefeitura Municipal de Corumbá para sua instalação e ampliação por meio de programas de incentivo à indústria, tanto no âmbito estadual como municipal, como por exemplo, o Produzir<sup>1</sup>; haver mão-de-obra barata e sem qualquer organização sindical e reivindicatória; aumentar a produção da bacia leiteira, e, ainda, a posição geográfica do município. Aos “olhos do capital”, todos estes são atrativos para a instalação da Italc Alimentos em Corumbá.

Corumbá é um município do interior do estado de Goiás, situado na Mesorregião do Sul Goiano e na Microrregião de Catalão. Está a 217 km da capital do estado, Goiânia. A origem do nome do município se deve ao fato de se localizar entre os rios Corumbá e Paranaíba. O município compreende uma área total de 1.881,712 km<sup>2</sup> e limita-se ao Norte, com Ipameri (GO) e Caldas Novas (GO) – conhecida como o maior pólo hidrotermal do País –, ao Sul com Tupaciguara (MG) e Araguari (MG) – cidades da região denominada Triângulo Mineiro –, a Leste com Nova Aurora (GO) e Cumari (GO) e a Oeste com Buriti Alegre (GO), Água Limpa (GO) e Marzagão (GO). A cidade é interligada a Caldas Novas, Goiânia (Capital de Goiás) e Triângulo Mineiro pela Rodovia GO-139, à Catalão pela Rodovia GO-210 e a Ipameri pela Rodovia GO-406. Estas rodovias possibilitam o acesso aos principais mercados consumidores do País, destacando-se a região metropolitana de Goiânia, Caldas Novas (um pólo turístico) e a região Sudeste, mais precisamente o Triângulo Mineiro e o estado de São Paulo, conforme mostra o Mapa 1.

1. Produzir é o Programa do Governo do Estado de Goiás que incentiva a implantação, expansão ou revitalização de indústrias, estimulando a realização de investimentos, a renovação tecnológica e o aumento da competitividade estadual com ênfase na geração de emprego, renda e redução das desigualdades sociais e regionais.



**MAPA 1** MAPA DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁIBA (GO): LOCALIZAÇÃO, LIMITES E PRINCIPAIS VIAS DE ACESSO. **FONTE:** SEPLAN, 2009; ORGANIZAÇÃO: DIAS, C., 2011.

Segundo o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município tem uma população total de 8.181 habitantes, sendo: a população urbana de 6.307 habitantes; a população rural de 1.874 habitantes; a população feminina de 3.897 habitantes, e a população masculina de 4.284 habitantes. A taxa de

crescimento geométrico populacional é de 2,09%, e a densidade demográfica é de 4,34 hab/km<sup>2</sup>. O município possui um total de 2.021 domicílios, com 1.442 na área urbana e 579 na área rural. Vale destacar que esse crescimento tem sido atribuído ao crescente número de migrantes que chegam à cidade, uma vez que o número de nascimentos vem decaindo nos últimos anos. Estes migrantes são oriundos do campo, de cidades vizinhas e de outras cidades brasileiras, tais como Recife (PE), Uberlândia (MG), Itumbiara (GO), dentre outras, atraídos pelas ofertas de emprego na agroindústria laticinista.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M), em 2010, foi de 0,767, sendo o IDH-Educação 0,870, o IDH-Longevidade 0,760 e o IDH-Renda de 0,671. A taxa de alfabetização, nesse mesmo período, foi de 90,65% e o Produto Interno Bruto (PIB), em 2008, foi de R\$ 208.776,52 (Valor em mil R\$). Dessa forma, Corumbaíba está na 44ª posição em relação aos 246 municípios do Estado de Goiás e na 2.701ª posição em relação aos 5.560 municípios do Brasil<sup>2</sup>. Todos esses dados caracterizam Corumbaíba como um município com mão-de-obra abundante, renda média baixa e sem muitas oportunidades de emprego para a população, o que representa condições favoráveis à instalação de indústrias.

A economia do município de Corumbaíba baseia-se na pecuária de corte e de leite, com uma crescente participação da atividade industrial. Este setor é representado por um total de quinze unidades produtivas, colocando o município no 3º lugar de municípios com maior presença do setor secundário na economia, da Microrregião de Catalão, perdendo apenas para Catalão e Ipameri. Essas quinze unidades produtivas estão divididas em: duas cerâmicas que produzem telhas, tijolos e filtros para água; uma misturadora de rações para gado bovino, suíno, caprino e equino, e sal mineralizado; três unidades produtoras de vaso e artes em cerâmica; duas serralherias; três marcenarias; três fábricas de foices, e uma unidade produtiva da agroindústria laticinista Italc Alimentos. Esta possui maior destaque por corresponder ao maior investimento de capital e maior fonte de trabalho formal no município. “A empresa oferece oportunidade de emprego com carteira assinada e pagamento em dia, e contribui para a melhoria da vida financeira”, afirma uma das entrevistadas.

A Italc Alimentos surgiu no ano de 1994, em Itapaci (GO), de onde derivou o nome da empresa, a partir da junção das iniciais dos nomes da cidade, Itapaci, e laticínios. Atualmente, possui 20 filiais localizadas nos estados de Rondônia, Pará, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Goiás, as quais fabricam uma série de derivados lácteos, tais como: o leite UHT (Longa Vida), nas versões desnatado, integral e semidesnatado; creme de leite; bebida láctea sabor chocolate; leite em pó; leite condensado; queijos *mozzarella*, prato e parmesão, além de manteiga. Com pouco menos de duas décadas no mercado, a empresa está entre as cinco maiores produtoras de Leite Longa Vida e queijos do Brasil. Seus produtos são comercializados em todo o País, ficando entre 5% e 10% no Estado de Goiás, e de 50% a 90% para outros estados, principalmente para o mercado paulista.

Em Corumbaíba (GO), o Laticínio Italc Alimentos está situado às margens da rodovia GO-139 Km 01, Setor Industrial, conforme mostra a Fotografia 1. Foi instalado em 1996, onde são beneficiados cerca de 1.200.000 litros de leite por dia, dos quais são produzidos: leite Longa Vida (UHT); creme de leite UHT homogeneizado; leite condensado; acho-

2. Fonte: SEPIN – Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas/SEGPLAN/Governo de Goiás. Disponíveis em: < [www.seplan.go.gov.br/sepim/perfil](http://www.seplan.go.gov.br/sepim/perfil) >.

colatado em pó, e bebida láctea sabor chocolate. Tais produtos são consumidos, especificamente nos mercados de Goiás, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, escoados exclusivamente por transporte rodoviário.

Para Corumbaíba, a Italc Alimentos é a maior fonte de trabalho formal direto para a população local e de municípios vizinhos, uma vez que emprega, diretamente, 610 trabalhadores, sendo 433 homens e 177 mulheres. A grande maioria dos(as) trabalhadores(as) reside em Corumbaíba, outros vêm de cidades vizinhas, tais como Marzagão (GO), Nova Aurora (GO) e Água Limpa (GO) para trabalhar. A média salarial paga pela empresa aos(as) trabalhadores(as) fica entre 1 e 3 salários mínimos vigentes no ano de 2011, ou seja, entre R\$ 520,00 e R\$ 1.580,00. Uma das entrevistadas afirma que o “salário é baixo e insuficiente para uma empresa conhecida e conceituada, mas para Corumbaíba, é um bom salário”. Segundo as entrevistadas, o salário pago e ainda a diferenciação salarial entre os(as) trabalhadores(as) não correspondem necessariamente ao nível de escolaridade deles(as) ou à sua área de formação, mas sim, à atividade e ao cargo que ocupam na unidade produtiva.

Nesse sentido, uma das entrevistadas diz que: “Trabalho no setor de análise de embalagem [...] Não tem nada a ver com o meu curso, mesmo antes de fazer Química eu já trabalhava lá. [...] Já trabalhei na produção, como Serviços Gerais fazendo paletes<sup>3</sup>. [...] Meus/as colegas me ensinaram o serviço na análise<sup>4</sup>”. Isso evidencia que o treinamento para a realização das atividades é feito na/pela própria empresa e pelos(as) colegas de trabalho, especificamente na/para a atividade que irão desempenhar.

A partir das observações e das entrevistas, nota-se que existe pouca tradição reivindicatória e mobilização sindical e partidária entre as trabalhadoras da Italc Alimentos. Do total de entrevistadas, apenas 20% declarou serem filiadas ao Sindicato das Indústrias de Laticínios de Goiás-Tocantins, e apenas 5% serem filiadas em partidos políticos. Além disso, todas as entrevistadas afirmaram nunca terem participado ou terem conhecimento da ocorrência de movimentos reivindicatórios dos(as) trabalhadores(as) no interior da empresa. Essa realidade, segundo Antunes (2006), está relacionada ao novo contexto do sindicalismo no Brasil, influenciado pela crise que atinge o mundo do trabalho, sobretudo, a “materialidade” e a “subjetividade” da classe trabalhadora. A nova realidade é marcada, dentre outros aspectos, pela diminuição acentuada no número de sindicalizados e pela chamada institucionalização dos sindicatos no País. Neste sentido, afirma que o movimento sindical se encontra em crise de proporções nunca vistas, “[...] atingindo em 1980 o sindicalismo nos países avançados, [...] e na viragem de 1980 para 1990, os Países subordinados [...] como é o caso do Brasil” (ANTUNES, 2006, p. 157).

Em suma, observa-se que a Italc Alimentos se instalou no município por diversos motivos conjugados, dentre eles: a posição geográfica e logística; a acessibilidade ao mercado consumidor; a disponibilidade de matéria-prima, de infraestrutura; os incentivos fiscais oferecidos pelo Estado a partir das políticas de desenvolvimento local e, principalmente, a disponibilidade de força de trabalho qualificada e com pouca tradição reivindicatória. Tais fatores remetem à compreensão da realidade de Corumbaíba em relação à mobilidade geográfica do capital

3. A função do paletes é a otimização do transporte de cargas, que é conseguido através da empilhadeira e da paletesira, nesse caso, fazer paletes é fazer um empilhamento, camada por camada, dos produtos da Italc Alimentos.

4. A Entrevistada tem 21 anos, é solteira, mora com a mãe. Seu salário é de R\$ 750,00.

e do trabalho, que marcam o contexto atual da acumulação flexível do capital e do trabalho evidenciadas por Harvey (2009) e Thomaz Júnior (2009). Desta forma, sentido nota-se que o processo de territorialização da agroindústria laticinista promove mudanças na dinâmica espacial do município e ainda nas relações de trabalho na cidade.

As transformações contemporâneas no mundo do trabalho, a partir da reestruturação produtiva, conforme ressalta Antunes (2001), são evidenciadas pela desregulamentação, pela flexibilização e pela terceirização, advindas de uma lógica societal, na qual o capital se vale da força de trabalho humano enquanto parcela imprescindível para a sua reprodução. Assim, pode “diminuir” o trabalho vivo, precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não “eliminá-lo”. Desta maneira, o trabalho não perde a sua centralidade de categoria de análise ou mesmo de agente constituinte da sociedade, mas ocorrem profundas mudanças no mercado de trabalho como um todo, as quais afetam os(as) trabalhadores(as) de um modo geral. Essas mudanças são identificadas a partir da diminuição dos(as) trabalhadores(as) industriais tradicionais, do aumento do trabalho assalariado no setor de serviços e da heterogeneização das formas de trabalho marcadas pela informalidade, pela subproletarização caracterizada pelo trabalho em tempo parcial, doméstico, temporário, precário, subcontratado e pelas terceirizações, além do desemprego estrutural e da feminização do mercado de trabalho. “Há, portanto, um processo de maior *heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora*” (ANTUNES, 2006, p. 50).

Assim, a inserção da mulher no mercado de trabalho é uma das especificidades do mundo do trabalho na atualidade. Para compreender este processo, é preciso considerar as suas implicações sobre a divisão sexual do trabalho (DST) que, por sua vez, se encontram vinculadas às relações sociais de gênero, uma categoria de análise que possibilita a compreensão da relação homem e mulher na sociedade. Então, serão apresentadas algumas reflexões acerca da chamada feminização do trabalho, como uma das especificidades da acumulação flexível.

### 3. A feminização no trabalho: uma característica da acumulação flexível

A feminização no trabalho é entendida como a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, ou seja, na população economicamente ativa (PEA), e constitui uma tendência em diversos países do mundo desde os anos de 1980. Esta é uma das transformações pelas quais vem passando o mundo do trabalho a partir da acumulação flexível. Além disso, é um fenômeno que representa uma série de efeitos sobre a vida da mulher, da sociedade como um todo e das relações de gênero construídas historicamente.

De acordo com Maruani (2008), a feminização dos assalariados constitui uma importante mudança social, pois transformou toda a sociedade, ao mesmo tempo em que intensificou as disparidades entre os empregos femininos e masculinos e se formou por meio de um processo dúbio, no qual se tem “[...] mulheres mais ativas, assalariadas, instruídas, mas também mais desempregadas, assalariadas precárias e subempregadas [...] as desigualdades profissionais e familiares se enraízam” (MARUANI, 2008, p. 36).

A esse respeito Bruschini, Ricolde e Mercado (2008) destacam que:

[...] de um lado, a intensidade e a constância do aumento da participação feminina no mercado de trabalho, que vem ocorrendo desde a metade dos anos 1970, de outro, o elevado desemprego das mulheres e a má qualidade do emprego feminino; de um lado a conquista de bons postos e o acesso a carreiras e profissões de prestígio por parte de mulheres escolarizadas, de outro, o predomínio do trabalho feminino em atividades precárias e informais (BRUSCHINI; RICOLDI; MERCADO, 2008, p. 263).

Assim, por meio da feminização do trabalho, as novas características apresentadas pela reestruturação produtiva têm relevantes consequências na divisão sexual do trabalho (DST), tanto no espaço produtivo quanto no espaço reprodutivo. Segundo Silva (2011), os homens e as mulheres entram no mundo do trabalho em condições diferenciadas, muitas vezes desiguais no que se refere ao acesso, à permanência, ao tipo de trabalho e à remuneração, produzidas pela DST, a qual atribui diferentes papéis e funções para homens e mulheres, tanto no espaço público quanto no espaço privado. Para compreendê-las, é preciso recorrer ao entendimento das relações de gênero, “[...] relações que perpassam transversalmente todas as questões sociais, econômicas e culturais que fundamentam a sociedade atual” (SILVA, 2011, p. 149). São as relações de gênero, ou seja, as relações de poder entre homem e mulher, de dominação/subordinação instauradas na/pela sociedade, que irão influenciar na construção da DST.

O conceito de Divisão Sexual do Trabalho (DST) surgiu na França, no início dos anos de 1970, com o movimento feminista, a partir da conceitualização da relação social decorrente entre o grupo dos homens e das mulheres, ou seja, das relações sociais de sexo, moduladas histórica e societalmente, que culminam na divisão sexual do trabalho. Esta se caracteriza por designar aos homens as atividades da esfera produtiva e às mulheres as atividades da esfera reprodutiva e, por conseguinte, a atribuição das funções com maior destaque e valor social aos homens. Notam-se, neste processo, os princípios da separação entre trabalho de homem e trabalho de mulher, e ainda o princípio hierárquico, que é a superioridade do homem, e das atividades incumbidas a eles, em relação à mulher, e das atividades a ela atribuídas. (HIRATA; KERGOAT, 2008)

Segundo Nogueira (2004), a ênfase na historicidade das relações sociais possibilita a compreensão da família como um fenômeno social, e a divisão social do trabalho gera uma divisão sexual entre as funções ditas femininas e masculinas. Dessa forma, o núcleo familiar origina a primeira divisão do trabalho que se fez entre o homem e a mulher. A partir de então, é preciso reconhecer que, ao longo da história, essa divisão de atividades atribuídas aos homens e às mulheres sempre existiu.

Segundo Silva (2011), a DST é uma construção social e, por conseguinte, é dinâmica, podendo ser (re)construída social e culturalmente ao longo do tempo. Além disso, afirma que:

As atividades remuneradas das mulheres são frequentemente uma extensão do trabalho reprodutivo no âmbito do espaço doméstico e privado, relacionadas com idade, escolaridade e escassa mobilidade física. Para as sociedades patriarcais, a remuneração das mulheres é complementar, e sua presença é mais importante na reprodução, enquanto cabe aos homens o papel de provedores da família. Quando as mulheres trabalham como assalariadas no âmbito do espaço público, elas estão nas atividades informais, temporárias e precárias, ou então em setores de atividades formais de remuneração (SILVA, 2008, p. 152).

De acordo com Bruschini, Ricoldi e Mercado (2008), no Brasil, mais de 30% das trabalhadoras ainda estão em grupos precários, tais como: empregadas domésticas, trabalhadoras não remuneradas e no trabalho para o próprio consumo da família. Em 2002, 89% das mulheres estavam empregadas no setor de enfermagem, 93% na nutrição, 89% na assistência social, 89% na psicologia, 95% na docência em nível pré-escolar, 88% na docência em nível fundamental, 74% na docência em nível médio, 85% eram secretárias e 75% eram auxiliares de contabilidade e caixas, revelando a presença feminina nos tradicionais “guetos” de trabalho destinados à mulher. Estes estão relacionados às atividades do cuidado e da maternidade, estereótipos da mulher construídos socialmente. Nesse sentido, acrescentam:

Os setores do mercado nos quais as trabalhadoras continuam encontrando maiores oportunidades de trabalho e emprego são, pela ordem, prestação de serviços, agropecuária, setor social, comércio de mercadorias e indústria [...] (BRUSCHINI, RICOLDI, MERCADO, 2008, p. 24).

Segundo Araújo, Picanço e Scalón (2008), as diferenças de gênero são constantes, mas apresentam variações de acordo com fatores socioeconômicos e culturais dos diferentes países e sociedades. Neste sentido, os fatores decisivos para redefinir o papel da mulher na sociedade e na família é o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, o maior acesso à escolaridade e o processo de individuação nas relações sociais. Mesmo assim, no Brasil, ainda predominam a divisão tradicional entre homens e mulheres, assim como os dois modelos convivendo juntos: “[...] homem provedor e mulher cuidadora e o de homens e mulheres provedores e de mulher cuidadora” (ARAÚJO; PICANÇO; SCALON, 2008, p. 241), o que revela uma verdadeira desvantagem feminina. Ainda persistem as desigualdades de gênero na organização da vida familiar, seja na distribuição das tarefas domésticas, no envolvimento e na responsabilidade pelos cuidados interpessoais de seus membros e na tomada de decisões. Nesse sentido, complementam:

São alterações marcadas por conflitos, tensões e formas de conciliação entre as diversas atividades dos homens e mulheres, dentro e fora da vida doméstica, definidas pelas especificidades de cada contexto e pelas mediações que eles apresentam. (ARAÚJO, PICANÇO, SCALON, p. 229).

A realidade vivenciada pelas trabalhadoras da Italac Alimentos em Corumbá demonstra claramente esta situação. Dentre as entrevistadas, 57,5% têm renda mensal de um salário mínimo, 27,5% de até dois salários e 15% entre dois e três salários mínimos. Esta é a única fonte de renda das trabalhadoras, que foram unânimes ao afirmar que contribuem com as despesas da família e que esta contribuição melhora a qualidade de vida de seus membros.

Segundo os depoimentos, 25% das entrevistadas contribuem com até 25% das despesas, enquanto 30% contribuem de 25% a 50% das despesas, 25% das trabalhadoras contribuem de 50% a 75% das despesas e 20% das trabalhadoras contribuem de 75% a 100% com os gastos familiares. Isso evidencia a importância da renda da mulher para a complementação da renda da família. “Eu sempre trabalhei fora, gosto de ter o meu dinheiro, compro coisas para casa [...] e melhora a autoestima”, destaca uma das trabalhadoras. Nogueira (2004) salienta que o valor complementar do salário feminino (que muitas vezes é o fundamental) é imprescindível para o equilíbrio do orçamento familiar, especialmente nas classes trabalhadoras.



Mesmo responsabilizadas parcialmente ou totalmente pelas despesas da casa, as atribuições domésticas não são divididas da mesma forma. Nas entrevistas, 40,9% das trabalhadoras casadas disseram que são as responsáveis pela realização das atividades domésticas, ainda que 4,5 % contem com a ajuda esporádica do esposo, e apenas 9% disseram dividir as atividades com ele. Vale destacar que, dentre as entrevistadas, 13% disseram manter uma trabalhadora para ajudá-las com parte do trabalho doméstico, enquanto as trabalhadoras solteiras foram unânimes em afirmar que contam com sua mãe para realizar este tipo de trabalho. Assim, 41,1% das entrevistadas dedicam de duas a três horas por dia ao trabalho doméstico, enquanto 47,2% das entrevistadas dedicam entre três e 4 horas por dia e 11,7% dedicam entre quatro e cinco horas por dia.

Os dados mencionados estão relacionados à distribuição do trabalho doméstico no Brasil e em muitos países do mundo, onde as mulheres, mesmo inseridas no mercado de trabalho, têm o trabalho doméstico, em grande parte, sob sua responsabilidade, o que contribui para a precarização da sua vida cotidiana. A mulher passou a exercer um tempo de trabalho maior do que os homens, com uma jornada dupla e, por conseguinte, com menos tempo para descanso e lazer. Henau e Puech (2008) afirmam que a análise da vida da mulher trabalhadora não deve se resumir ao trabalho profissional, mas também deve ser considerado o trabalho doméstico, pois:

[...] isso põe por terra a ideia segundo a qual homens trabalham mais tempo do que as mulheres. Sugerimos aqui a hipótese de que as diferenças em termos de duração, de organização e de repartição de horários do trabalho profissional entre os homens e as mulheres estão estreitamente ligadas às estruturas dos empregos, mas também aos papéis e lugares tradicionalmente atribuídos aos homens e às mulheres na esfera profissional e no universo doméstico (HÉNAU; PUECH, 2008, p. 208).

A realidade da desvantagem feminina também é evidenciada por Rizavi e Sofer (2008), ao ressaltarem que “[...] As mulheres entraram em massa no mercado de trabalho, e com isso adquiriram certa autonomia econômica, mas essa autonomia é relativa” (RIZAVI, SOFER, 2008, p. 121). Isso se deve às relações de gênero que perpassam todos os âmbitos da sociedade, por isso a necessidade de compreendê-la como uma categoria de análise social.

Scott (1994) apresenta uma reflexão acerca da construção histórica do conceito de gênero, entendido como o saber a respeito das diferenças sexuais e seus usos e significados que surgem a partir de uma disputa política, na qual se instauram relações de poder, dominação e subordinação. Dessa forma, gênero seria “[...] a organização social da diferença sexual [...]” (SCOTT, 1994, p. 77). Já Pedro (2005) afirma que a palavra “gênero” surgiu nos anos de 1980, usada pelos movimentos feministas para reforçar a ideia de que as diferenças de comportamento de homens e mulheres não eram biológicas, mas sim ligadas à cultura, portanto, definidas pelo gênero. Silva (2011) entende gênero como uma categoria de análise que “[...] problematiza todas as desigualdades hierárquicas oriundas das diferenças percebidas entre os sexos construídas social e culturalmente, e como um instrumento político para desconstruí-las” (SILVA, 2011, p. 149).

Essa relação hierárquica é reproduzida no mercado do trabalho, porque o capital não elimina as desigualdades de gênero, mas delas se apropria para garantir a sua acumulação e

reprodução, assegurando a desvantagem feminina no âmbito produtivo. Isso porque “[...] além do capital intensificar a desigualdade de gênero na relação de trabalho, ele acentua a dimensão dúplice da sua exploração” (NOGUEIRA, 2004, p. 54).

Para Nogueira (2004), a inserção da mulher no mercado de trabalho foi/está sendo acompanhada por uma intensa precarização, ou seja, pela flexibilização e desregulamentação do mundo do trabalho que tem atingido a classe trabalhadora como um todo e, de forma mais intensa, a mulher trabalhadora. A inserção da mulher no mercado de trabalho se deu, na maioria das vezes, nas funções mais precárias e vulneráveis, marcadas pela informalidade, pelo trabalho em tempo parcial, e nas funções com os menores salários pagos, ou seja, observa-se que a mulher, se comparada aos homens, é maioria nos índices com menores rendimentos. Diante disso, “[...] a precarização do mundo do trabalho vem atingindo muito mais a mulher trabalhadora e acentuando as desigualdades de gênero” (NOGUEIRA, 2004, p. 73).

Acredita-se que a inserção da mulher no mercado de trabalho significou um importante avanço rumo à emancipação feminina, uma vez que, na maioria dos casos, permite uma maior independência financeira, além de uma maior participação da mulher na gestão da família, rompendo, em partes, com o modelo patriarcal tradicional. A saída da mulher do espaço doméstico e o âmbito da “invisibilidade”, do cuidado e da reprodução da família para o espaço produtivo foram importantes conquistas rumo à sua emancipação econômica e social. Entretanto, é necessário considerar a dialética desse processo, pois, ao mesmo tempo em que avançou, não rompeu totalmente com a estrutura patriarcal da sociedade e com a subordinação da mulher em relação ao homem, atribuindo à mulher uma nova luta: contra a precarização no mercado de trabalho e a manutenção de suas responsabilidades no espaço doméstico. Tem-se um contexto em que, “[...] apesar da mudança, muita coisa continua igual [...]” (SILVA, 2011, p. 151).

A chamada flexibilização do trabalho significou uma série de mudanças para o mundo do trabalho feminino, sobretudo, por estar vinculada a uma intensa precarização. Esta é evidenciada por meio do “[...] trabalho terceirizado [...] que possibilita a realização de tarefas no domicílio, caracterizando o trabalho produtivo no espaço doméstico [...]” (NOGUEIRA, 2004, p. 36-37). Essa modalidade de trabalho atinge, sobretudo, as mulheres, pois permite às que são mães e que exercem o trabalho de cuidar das crianças, dos idosos ou de outros familiares, conciliar o trabalho produtivo com o trabalho doméstico. Outra modalidade de trabalho associada à precarização e exercido principalmente por mulheres na sociedade contemporânea é o trabalho em tempo parcial, que exige uma jornada de trabalho menor, embora mais intensa, ocupada pelas mulheres que também precisam conciliar o trabalho no espaço produtivo com o trabalho doméstico ou reprodutivo. Isso reafirma o fato de que a expressiva feminização do trabalho se realiza a partir da precarização da força de trabalho feminina.

Nota-se que a feminização do trabalho e a relação entre a emancipação e a precarização da mulher trabalhadora têm sido alvo de um intenso debate teórico, pois se revela uma questão bastante complexa. Além de se lançar numa luta constante para sua emancipação econômica e social e continuar sendo responsabilizada pela realização do trabalho doméstico e pelos cuidados com a família, a mulher trabalhadora ocupa a maior parte dos postos de trabalho precários no País, o que acabou promovendo a associação dos termos feminização e precarização. Entretanto, é necessário repensar esta concepção, conforme enfatiza Silva (2011):

A expressão “feminização do trabalho” não significa somente mais mulheres no mercado produtivo; atualmente, o conceito é associado à precarização do trabalho e/ou a trabalhos em que o(a) empregador(a) considera importante determinados atributos supostamente femininos, para que o(a) trabalhador(a) tenha um melhor desempenho em suas atividades. [...] homens e mulheres podem exercer trabalhos feminizados, isto é precarizados. Considero que devemos atentar para o uso dos termos feminização e precarização do trabalho e sobre a sua associação, pois a relação de algo negativo ao termo feminização reforça preconceitos. (SILVA, 2011, p. 153)

Em Corumbá (GO), a Italc Alimentos emprega atualmente 177 trabalhadoras. A presença destas no laticínio se intensificou nos últimos quatro anos. Segundo uma das entrevistadas, antes desse período percebia-se resistência da empresa em contratar mulheres e, atualmente, identifica-se uma mudança nesse comportamento, uma vez que as mulheres atuam em praticamente todos os setores: “[...] hoje tem mulher em todos os lugares, operando todas as máquinas, até nas empilhadeiras, elas só não trabalham na caldeira porque lá o serviço é muito pesado [...]”, afirma uma das entrevistadas.

Para compreender o fenômeno da maior inserção da mulher na Italc Alimentos nos últimos anos, é preciso reconhecer que está relacionado às mudanças pelas quais o Brasil vem passando nas últimas décadas. Segundo Silva (2011), estas mudanças estão nas esferas sociais, culturais, políticas, econômicas e demográficas da sociedade, e ainda relacionadas ao estado conjugal, à presença de filhos(as), escolaridade, estrutura do grupo familiar e aos novos valores relacionados ao papel da mulher na sociedade, principalmente às novas características da reestruturação produtiva e da acumulação flexível do capital. Assim, “[...] só podem ser entendidas como parte de um processo mais amplo de transformação do capitalismo, que vem sendo identificada com os processos de globalização e de reestruturação produtiva” (NOGUEIRA, 2004, p. 67).

Desse modo, a feminização do trabalho consiste numa das características da reestruturação produtiva do capital. É um fenômeno oriundo das transformações sociais e também promove mudanças amplas na sociedade. Além disso, é marcada pela contradição entre o processo de emancipação da mulher e a sua precarização enquanto trabalhadora, porque se apresenta em caráter dialético, já que emancipação e precarização têm permeado a vida da mulher trabalhadora. Esta precarização é evidenciada no âmbito do trabalho produtivo associada ao trabalho desempenhado no espaço doméstico, precarizando a sua vida cotidiana. É imprescindível considerar o trabalho doméstico ao se analisar as trabalhadoras da Italc Alimentos, pois o mundo do trabalho feminino é composto por trabalho no espaço produtivo e no espaço reprodutivo. Nesse sentido, serão apresentadas algumas considerações acerca das trabalhadoras do laticínio em Corumbá (GO) em ambas as esferas.

#### 4. O trabalho feminino na fábrica

Dentre as trabalhadoras analisadas, todas residem na cidade de Corumbá e são funcionárias do laticínio com carteira assinada<sup>5</sup>. Elas têm idade entre vinte e quarenta e sete anos, sendo que

5. As trabalhadoras afirmaram existir a forma de contratação como diaristas. Estes(as) trabalhadores(as) prestam serviços diários e recebem R\$ 20,00/ dia. Na maioria dos casos, em pouco tempo os(as) diaristas são contratados(as) e passam a ser funcionários(as) com carteira assinada.

55% trabalham na empresa há menos de três anos, 25% trabalham entre três e cinco anos, 15% trabalha entre cinco e oito anos e 5% trabalham há mais de dez anos.

A Italcac Alimentos tem quatro turnos distintos de trabalho, sendo: uma equipe em horário comercial, das 7h às 11h e 12h30min às 17h, e as outras em turnos de oito horas cada, ou seja, das 5h às 13h, das 13h às 21h e das 21h às 5h. Cada grupo de trabalhadores(as) muda de horário a cada três meses. A jornada de trabalho semanal destas trabalhadoras é de 48 horas, com um dia de folga a cada seis dias de trabalho. Uma das trabalhadoras destaca o “horário” como um aspecto negativo da empresa, além de destacar que: “trabalhamos oito horas a mais por semana”. Outra diz que, na contabilidade, tem folga fixa, com exceção nos períodos em que o serviço está atrasado, conforme explicita: “[...] nossa folga é aos sábados à tarde e aos domingos, mas como agora a contabilidade tá atrasada agente trabalha no sábado até a noite e às vezes nos domingos [...]”.

Nota-se que a empresa culpabiliza as trabalhadoras pela existência do trabalho excedente e as impõe a realização de horas extras. Diante desta questão, não seria necessário mais trabalhadores(as) para que o trabalho fosse desempenhado em dia? As respostas das trabalhadoras: “Não adianta... Nós temos que dar conta do trabalho! Descanso? Não tem... Eles nunca valorizam nosso trabalho... Tem que fazer se quiser crescer lá dentro”. Esta atitude da empresa pode ser explicada, segundo Antunes (2006), por uma das características do *toyotismo* quando a empresa tem uma necessidade de aumentar a produção sem aumentar o número de trabalhadores(as).

No que se refere às horas extras, outras entrevistadas revelam a dificuldade que enfrentam na realização de trabalhos na empresa além do horário, tanto pelo cansaço, quanto pela conciliação com o trabalho doméstico e o cuidado da família. Isso fica claro na seguinte fala:

Tem dia que eles pede pra gente fazer hora-extra, mas eu não ando fazendo não, minhas pernas dói muito. De vez em quando eu faço [...] Eles não avisa antes, é no dia [...] aí tem que fazer [...] tem vez que eles ficam com raiva se não fazer [...] um dia as colegas não queria fazer e os encarregados ficaram bravos demais [...] mas é muito cansativo, eu levanto às 3h para fazer o café e o almoço [...] quando dá 13h eu já tô cansada [...] e ainda tem o serviço da casa [...]

Mesmo assim, dentre as trabalhadoras analisadas, apenas 24% afirmaram não fazer horas extras, enquanto 76% das trabalhadoras afirmaram fazer sempre que a empresa solicita por meio dos(as) encarregados(as). A solicitação é feita, na maioria das vezes, no decorrer da sua jornada de trabalho, o que dificulta para as mulheres diante das muitas obrigações no âmbito doméstico. Nesse sentido, para as mulheres cuidadoras da família, existe uma dificuldade maior em realizar horas extras, o que de certo modo explica a resistência por parte da empresa em contratar mulheres, ou mesmo demonstra uma certa diferenciação entre os trabalhadores homens e as trabalhadoras mulheres. “Os homens podem ficar muito mais na empresa. Sempre que precisa de alguém, mesmo de vontade própria, o homem sempre pode, a mulher não. Isso faz muita diferença. Homem não engravida, não tira licença maternidade, não vai com filho/a no médico”, enfatiza uma das entrevistadas.

Durante o cumprimento da jornada de trabalho, o único momento específico para descanso são quinze minutos destinados ao lanche. Este é servido uma vez a cada turno, sendo: pão com manteiga, leite e café, ou pão com presunto, rosca uma vez por mês. A insuficiência

do lanche servido há anos pela empresa foi evidenciada por 89% das entrevistadas, o que evidencia a precarização do trabalho desempenhado na fábrica. Elas destacam a necessidade de uma refeição adequada para a jornada de trabalho que desempenham. Uma das trabalhadoras explica:

[...] na verdade tem gente que levanta 4 horas da manhã, chega no serviço às 5 horas [...] bate o cartão na hora de ir embora às 13 horas, e aí tira o uniforme, mas como mora longe só chega em casa às 14 h pra almoçar [...] daí fica só com o pão [...] tem serviço que é muito pesado [...] o povo fica com fome e nem almoça direito já passado de hora<sup>6</sup>.

De acordo com as entrevistadas, a mudança de cargo na empresa não acontece com frequência. Elas mudam de atividades desempenhadas sempre, mas o cargo não é fácil mudar. Uma das entrevistadas diz que “[...] o acesso de cargo é de acordo com o nosso desempenho. Eu pedi e duas semanas depois eles e mudaram, mas eu chegava sempre antes do horário, fazia muita hora extra. [...]”<sup>7</sup>. Outra entrevistada destaca que “[...] tem que ter uma ajuda [...] alguém tem que pedir [...] e costuma demorar a atualização do salário para o cargo novo”<sup>8</sup>. Estas colocações evidenciam a necessidade de as trabalhadoras se empenharem cada vez mais no trabalho que realizam e de vestirem a camisa da empresa. Estas exigências da empresa, de acordo com Antunes (2006), correspondem à flexibilidade do processo produtivo, flexibilização da organização do trabalho e flexibilização dos(as) trabalhadores(as), características da acumulação flexível e intensificação da exploração do trabalho.

Os critérios citados pelas entrevistadas para uma possível promoção na empresa representam a grande dificuldade enfrentada pelas mulheres para obter sucesso na sua carreira profissional e exemplifica as desvantagens vivenciadas ao ingressarem no mercado de trabalho, conforme o depoimento:

[...] Eles vêm mais é pelo que a pessoa faz [...] Acho que a mulher ainda é mais discriminada [...] porque o homem tem mais tempo para empresa, por exemplo, eles gostam que você fica na empresa até 8, 9 horas, se você sai às 7 tá errado [...] Por exemplo quando você tem que fazer um serviço que tem que rodar a noite. Mesmo na contabilidade tem vezes que precisa, aí só um homem pode ficar [...] por isso a empresa prefere os homens<sup>9</sup>.

Embora as trabalhadoras afirmem que o nível de escolaridade e a sua formação profissional não sejam critérios de contratação e promoção para muitos setores da fábrica, sabe-se que, para a empresa, é interessante empregar trabalhadores(as) com maior nível de escolaridade e qualificação profissional, tanto pela qualidade do trabalho oferecido quanto pelas políticas e programas de qualidade do Laticínio Italc Alimentos. Por isso, os(as) trabalhadores(as) que estudam têm turno de trabalho fixo, em conformidade com o horário em que estudam. Este constitui o único incentivo que estes(as) trabalhadores(as) recebem da empresa. No período das férias escolares, o horário de trabalho sofre alterações.

6. Fonte: pesquisa de campo, 2011.

7. A entrevistada tem 22 anos, é solteira, cursa a faculdade de Administração. É ex-trabalhadora da Italc Alimentos, onde atuou por dois anos e onze meses, ocupando os cargos de Serviços Gerais e depois Auxiliar de Controle de Qualidade.

8. Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

Para Thomaz Júnior (2011), no contexto da Terceira Revolução Científico-Tecnológica, iniciada entre as décadas de 1970-1980, tem-se “[...] a (re)criação de um novo trabalhador com novas qualificações e natureza multifuncional polivalente” (THOMAZ JÚNIOR, 2011, p. 313). Assim, a qualificação exigida pela empresa não corresponde necessariamente ao nível de escolaridade. Dentre as trabalhadoras entrevistadas, 30% têm o Ensino Fundamental Incompleto, 25% têm o Ensino Médio Incompleto, 26% têm o Ensino Médio completo, 17% têm o Ensino Superior incompleto e apenas 2% têm o Ensino Superior completo.

Esses dados revelam outra dificuldade enfrentada pelas mulheres no mercado de trabalho: a qualificação profissional e a melhoria do nível de escolaridade. Grande parte das mulheres interrompe os estudos para trabalhar, ou mesmo quando se casam ou têm filhos(as). As que persistem nos estudos enfrentam uma rotina árdua de estudo e trabalho profissional, trabalho doméstico e cuidados com os(as) filhos(as). “Um problema para mim é a ausência no crescimento e na educação dos filhos”, afirma uma das entrevistadas. Outra diz: “Eu não tinha vida. Era da faculdade para a Italac e da Italac para a faculdade, quando eu chegava lá, a cabeça não dava para os cálculos”.

Outra trabalhadora estuda no quarto período de Química e atua na Italac há dois anos e oito meses, atualmente no laboratório, como Auxiliar de Controle de Qualidade. Segundo ela, a conclusão do curso, marcada pelas dificuldades em se dedicar e advindas da falta de tempo disponível para os estudos e do cansaço promovido pela rotina de trabalho intenso e das poucas horas de sono e descanso, não irá ajudá-la numa possível promoção na empresa, ou mesmo na mudança de cargo. Ela se dedica aos estudos por acreditar que, ao concluí-los, terá chances de conseguir um trabalho melhor, embora considere que, para isso, provavelmente terá que mudar de cidade. “Em Corumbá não tem muita oportunidade de emprego não, ainda mais para mulher. Agente só pode trabalhar na prefeitura, mas lá é concurso ou política, no comércio, é pouca vaga, e de doméstica, mas assim é muito ruim, ganha pouco, não tem carteira assinada”.

Outro aspecto ressaltado por algumas das entrevistadas são os boatos pejorativos (re)produzidos tanto entre os(as) trabalhadores(as) do laticínio quanto na sociedade de Corumbá a respeito da reputação destas mulheres, conforme enfatiza uma ex-trabalhadora:

Na Italac, mulher é assim, se subiu de cargo é porque tá com um encarregado [...] mulher casada trabalhar lá é muito complicado, tem muita fofoca [...] a maior parte do seu tempo você passa lá na Italac [...] as pessoas falam que a mulher que vai trabalhar na Italac é porque tá com *rolô*.

No que se refere aos(as) colegas de trabalho, eles(as) afirmam ainda sofrerem com os estereótipos de que a mulher trabalha, mas é mais frágil, ou mesmo que o trabalho desempenhado no espaço produtivo não é fundamental para as mulheres como é para os homens. Elas dizem conviver com frequência com piadinhas, como: “reclama porque é TPM! [...] Logo passa! Ou Só homem aguenta a Italac!, Você reclama porque é mulher!” Tais estereótipos podem ser associados à “[...] conotação de que o trabalho e o salário feminino são complementares no que tange às necessidades de subsistência familiar [...]” (NOGUEIRA, 2004, p. 88).

9. A entrevistada tem 34 anos, é casada, tem uma filha adolescente e um filho de quatro anos de idade. Trabalha na Italac Alimentos há cerca de oito anos na contabilidade, como Auxiliar Contábil. Seu horário de trabalho é das 7h às 19h com 1h e 30min de intervalo para o almoço, de segunda a sexta-feira, e aos sábados das 7h às 13h.

Quando questionadas sobre o que poderia ser oferecido pelo laticínio para melhorar as suas condições de trabalho, as trabalhadoras destacaram uma série de elementos, dentre eles: melhoria dos salários, área de lazer da empresa, auxílio transporte, mudança de horário de trabalho, creche, alojamento e revisão da jornada de trabalho, com destaque para a falta de refeição e a falta de plano de saúde. Segundo as entrevistadas, foi implantado o plano de saúde somente para alguns cargos, sobretudo, para a equipe gestora dos diferentes setores.

Dessa forma, a jornada de trabalho extensa e intensa, a necessidade de realização de horas extras, a falta de alimentação adequada durante o tempo de trabalho, a falta de plano de saúde, dentre outras necessidades evidenciadas, associadas ao baixo nível de escolaridade e à necessidade de se qualificar contribuem para a precarização do trabalho desempenhado na fábrica. Esta realidade aliada ao trabalho desempenhado no espaço doméstico e a rotina intensa de conciliação com os cuidados da casa e da família contribuem para a precarização da vida da mulher trabalhadora e se colocam como desafios a serem superados rumo à sua emancipação.

## 5. O trabalho reprodutivo no espaço doméstico

O entendimento da exploração e precarização do trabalho feminino não deve se limitar ao trabalho realizado no espaço produtivo. Isso porque:

A crítica deve abranger também todos os profundos e multifacetados aspectos negativos dessa lógica, entre eles, a compreensão da opressão que se encontra presente no espaço reprodutivo, aqui representado pela estrutura de família patriarcal que impõe uma desigual divisão de trabalho para a mulher (NOGUEIRA, 2010, p. 62).

Mesmo com a crescente atuação da mulher no espaço produtivo, o trabalho no espaço doméstico ainda permanece majoritariamente sob a responsabilidade das mulheres tanto no Brasil e entre as trabalhadoras da Italc Alimentos, conforme evidenciado anteriormente. Isso representa um aspecto negativo para as trabalhadoras que têm que desempenhar jornada dupla de trabalho, além de denunciar a manutenção da relação de desigualdade e hierarquia (dominação/subordinação) entre homens e mulheres nos modelos tradicionais da divisão sexual do trabalho (DST).

A intensa jornada de trabalho, que se torna dupla ao considerar o trabalho desempenhado na fábrica e no lar, bem como a precarização da vida da mulher trabalhadora são evidenciadas nos seguintes depoimentos:

Acordo vinte para as seis da manhã, me arrumo, arrumo meus filhos, deixo os dois na escola e chego dez para as sete na Italc [...] tenho uma hora e meia de almoço, daí eu faço o almoço, dou para as crianças, arrumo e levo para a babá [...] tem dias que eu tenho só dez minutos para comer [...] é muita correria. [...] chego em casa às cinco horas, me arrumo e vou para a faculdade. [...] durmo meia noite mais ou menos [...] o domingo... (risos) é o dia que eu mais trabalho, lavo roupa, lavo a casa, organizo as coisas para a semana [...] eu não tenho vida! Minha vida é só trabalho [...] Não é fácil, só quem passa por isso é que sabe.

Levanto às três e meia da manhã, faço o almoço e o café, chego na Italcac vinte para as cinco para dar tempo de vestir o uniforme (eles não deixam os funcionários sair na rua de uniforme e só pode bater o cartão depois que estiver com o uniforme) e bater o cartão às 5 horas. Daí trabalho o tempo todo. [...] vou e volto a pé para o trabalho [...] chego em casa umas vinte para as duas [...] esquento o almoço e arrumo a cozinha [...] tem dia que eu deito um pouco, porque as pernas ficam doendo, mas tem dia que eu já vou direto [...] limpar a casa, lavar roupas, passar [...] às vezes meu marido ajuda, mas é só de vez em quando[...] mais é eu mesmo [...] Eu não tenho lazer [...] na minha folga eu trato das galinhas, cuido das minhas coisas [...] minha vida é só trabalho [...] eu sempre fui assim, já trabalhei de doméstica a vida toda [...]

Eu nunca mais vou trabalhar lá [...] aguentei dois anos e oito meses para pagar a faculdade, mas eu sofri muito [...] eu não tinha vida, tava pálida, depressiva, parece que eu nem dormia direito [...] quando eu saía do trabalho eu só queria deitar, mais nada [...] aquilo não é vida!

O trabalho reprodutivo realizado no espaço doméstico, ao ser realizado pelas mulheres, também atende às necessidades do capital, pois esse tempo de trabalho é incorporado no seu processo de valorização, e isso se evidencia também entre as trabalhadoras da Italcac Alimentos. Além disso, seria impossível para o capital realizar seu ciclo reprodutivo sem este tipo de trabalho, porque a intersecção do trabalho com a reprodução contribui para a exploração da força de trabalho feminina na esfera reprodutiva e ainda garante a manutenção de trabalhadores(as) para o mundo do trabalho assalariado. (NOGUEIRA, 2010)

Outro aspecto a ser considerado a respeito do trabalho doméstico é a sua importância fundamental para a manutenção da sociedade. Este tipo de trabalho, assim como o trabalho do cuidado, é realizado gratuitamente, por isso é desvalorizado e mal pago. Mas, se as mulheres não efetuassem este trabalho gratuitamente, ele seria comprado no mercado e, nesse caso, o País teria um grande problema financeiro. O fato de muitas mulheres o realizarem por afeto não exprime a exploração nele embutida. (HIRATA, 2010)

Entre as trabalhadoras entrevistadas, 63% declararam ter filhos(as), enquanto 37% não possuem. Do total de trabalhadoras que têm filhos(as), 15% das mães utilizam a creche municipal para o cuidado das crianças enquanto trabalha na empresa. Um dado importante é que 85% das mães trabalhadoras recorrem às avós, tias, cunhadas e vizinhas para cuidarem dos filhos enquanto trabalham, umas pelo grau de parentesco, algumas em troca de favores, outras pela cesta básica<sup>10</sup> e algumas por remuneração.

Hirata e Kergoat (2008) afirmam que no Brasil é muito comum o acúmulo de atividades e a prática de se virar entre as mulheres com jornada dupla de trabalho. Nota-se ainda o predomínio da delegação e da conciliação. A delegação de tarefas domésticas é feita às empregadas, faxineiras, diaristas e babás, muito comum nas classes altas, médias e também nas populares. Quase 20% das mulheres ativas no Brasil ocupam estes cargos. Mesmo assim, entre as camadas mais populares, predomina-se a atitude de “se virar” para conciliar as inúmeras atividades a elas atribuídas. Entre as soluções está a rede de solidariedade, que inclui parentes, vizinhos(as) e amigos(as). A contratação de outras mulheres para realizarem partes das atividades serve para amenizar os conflitos domésticos, mas é pautada na exploração do trabalho e na construção de uma rede de precarização.



Desse modo, o trabalho doméstico desempenhado pelas trabalhadoras da Italc Alimentos no lar deve ser considerado ao se estabelecer uma análise destas trabalhadoras, uma vez que ele faz parte de suas vidas e da sociedade, compondo a sua jornada de trabalho e, principalmente, contribuindo para a sua precarização, manutenção da divisão sexual do trabalho (DST) tradicional e organização tradicional da família patriarcal.

## 6. Conclusões

Quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho, ela se converte num esforço penoso, aprisionando os indivíduos e unilateralizando-os. Se, por um lado, necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social. Essa dupla dimensão presente no processo de trabalho – que cria, mas também subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, libera e escraviza [...] (ANTUNES, 2004).

Para Alves (2005), a categoria trabalho possui múltiplas determinações, dentre elas a sua dimensão ontológica, na qual o trabalho constitui aspecto fundante do ser humano enquanto ser social e elemento civilizatório. Segundo Antunes (2004), é por meio do trabalho que os homens e mulheres se distinguem dos animais, principalmente, sem o trabalho a vida cotidiana não se reproduziria. No entanto, o trabalho possui dimensões antagônicas para o ser que trabalha. Estas são acentuadas na atualidade, quando os níveis de exploração, diversificação e estratificação da classe trabalhadora são intensificadas pela forma de acumulação do capital, pautada, dentre outros aspectos, na precarização do trabalho. É preciso atentar-se ao aspecto dialético do trabalho para compreender as suas dimensões e a vida dos(as) trabalhadores(as).

Nesse sentido, a precarização do trabalho e da vida cotidiana dos(as) trabalhadores(as) se intensifica no contexto da acumulação flexível e atinge a classe trabalhadora como um todo, apesar de atingir de forma específica a mulher trabalhadora por ingressar no mercado de trabalho em condições distintas/desiguais, já que exerce um papel específico e também subordinado socialmente. Tal papel perpassa pelas relações de gênero e pela divisão sexual do trabalho (DST).

Esse contexto é marcado pela fragmentação da classe trabalhadora, pela precarização do trabalho e, ainda, por outras formas de dominação/subordinação históricas que são (re)produzidas e apropriadas pelo capital. Dentre elas, as relações de gênero, permeadas pelas relações de poder e hierarquia (dominação do homem e subordinação da mulher) e pelas desigualdades, estando relacionadas à perspectiva de trabalho doméstico enquanto trabalho fundamental para a reprodução da força de trabalho não pago e historicamente desvalorizado. Nesse caso, a relação desigual entre homens e mulheres na sociedade contribui para uma maior exploração da mulher no mercado de trabalho formal, informal e no âmbito doméstico. A questão da divisão sexual do trabalho (DST) remete à ideia de que há uma divisão entre os sexos, tanto no terreno do trabalho quanto em todos os âmbitos da sociedade.

10. os(as) trabalhadores(as) da Italc Alimentos, após seis meses de trabalho com carteira assinada, recebem uma cesta básica mensal, caso não tenham faltas sem a devida comprovação médica.

O estudo apresentado buscou compreender a realidade das trabalhadoras do Laticínio Italc Alimentos em Corumbá (GO), no contexto da acumulação flexível e da feminização do trabalho, a partir das atividades laborais exercidas tanto na fábrica quanto no lar. Sobre o trabalho desempenhado por elas na fábrica, nota-se o desejo constante de se manter no mercado de trabalho e, principalmente no laticínio, pois esta constitui uma das poucas opções de trabalho para as mulheres no município com carteira assinada e com um salário que, apesar de baixo, é melhor do que as demais opções de emprego disponíveis. Além disso, embora reconheçam os problemas e as dificuldades vivenciadas no ambiente de trabalho diariamente, elas reconhecem a contribuição deste trabalho para a melhoria da qualidade de vida da família e para maior autonomia econômica e social própria. No que se refere ao trabalho doméstico, observa-se que ele faz parte do cotidiano destas trabalhadoras, demonstrando, em grande parte, a manutenção da organização patriarcal da família tradicional. E, ainda, que ele contribui para a precarização da vida cotidiana destas mulheres que acumulam jornadas de trabalho intensas e extensas.

Dessa forma, a realidade destas trabalhadoras remonta ao intenso debate acerca da contradição entre a emancipação e a precarização que permeiam a vida da mulher no mercado de trabalho. Para compreendê-las em seu contexto amplo, recorrem-se às considerações de Nogueira (2004), ao concluir que, de fato, o fenômeno da inserção da mulher no mercado de trabalho constitui um importante passo rumo à sua emancipação através do trabalho e, em contrapartida, é uma modalidade de precarização ainda maior para estas trabalhadoras. Ao passo que se minimizam as formas de dominação no espaço doméstico, a forma pela qual o capital incorpora o trabalho feminino oriundas da divisão sexual do trabalho (DST) faz com que este trabalho seja também desfavorável às mulheres.

Assim, as reflexões apresentadas neste ensaio constituem apenas passos iniciais rumo à compreensão das multifaces do processo de inserção da mulher no mercado de trabalho e as muitas implicações tanto na vida destas mulheres quanto na sociedade como um todo. Buscou-se apresentar, mesmo que parcialmente, os aspectos do trabalho feminino na Italc Alimentos, a partir das considerações das mulheres que atuam na empresa, considerando o trabalho doméstico como parte do universo destas trabalhadoras, no qual a emancipação e a precarização se contrapõem constantemente. Não se esgotam as discussões acerca do debate entre a precarização e a emancipação das mulheres trabalhadoras, pois ele é amplo, intenso e múltiplo, mas espera-se que o estudo realizado possa contribuir para (des)velar, em níveis superficiais, os diferentes fatores que influenciam e permeiam a vida destas trabalhadoras. E, ainda, evidenciar as especificidades da mulher na sociedade, no mercado de trabalho e na sua luta contra a opressão e a subordinação. Enquanto mulher trabalhadora, o estudo permitiu a compreensão dos aspectos da relação gênero e trabalho, tanto na realidade investigada quanto na vivenciada cotidianamente, como uma construção social e, portanto, passível de ser (des)construída.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Trabalho, capitalismo e formas de salariedade: notas teórico-críticas. **O público e o privado**, jul./dez. 2005, n. 6. p. 109-128.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 35-48.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao Trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade de Campinas, 2006.

ARAÚJO, Clara; PICANÇO, Felícia; SCALON, Celi. Percepções e práticas de gênero em perspectiva comparada. In: COSTA, Albertina de Oliveira (et. al.) (Orgs.) **Mercado de trabalho e gênero**: comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV, 2008, p. 227-245.

BRUSCHINI, Cristina; RICOLD, Arlene Martinez; MERCADO, Cristiano Miglioranza. Trabalho e gênero no Brasil até 2005: uma comparação regional. In: COSTA, Albertina de Oliveira (et. al.) (Orgs.) **Mercado de trabalho e gênero**: comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV, 2008, p. 15-34.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HENAU, Jérôme de; PUECH, Isabelle. O tempo de trabalho de homens e mulheres na Europa. In: COSTA, Albertina de Oliveira (et. al.) (Orgs.) **Mercado de trabalho e gênero**: comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV, 2008, p. 207-226.

HIRATA, Helena. Feminismo: pluralismo, diferenças e concepções. **Entrevista especial com Helena Hirata**. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: < <http://contramachismo.wordpress.com/2010/05/12/feminismo-pluralismo-diferencas-e-concepcoes-entrevista-especial-com-helena-hirata/> > Acesso em: junho de 2011.

\_\_\_\_\_.; KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico; Brasil, França e Japão. In: COSTA, Albertina de Oliveira (et. al.) (Orgs.) **Mercado de trabalho e gênero**: comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV, 2008, p. 35-52.

MARUANI, Margaret. Emprego, desemprego e precariedade: uma comparação europeia. In: COSTA, Albertina de Oliveira (et. al.) (Orgs.) **Mercado de trabalho e gênero**: comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV, 2008, p. 35-52.

MOREIRA, Rui. Sociedade espaço no Brasil (as fases da formação espacial brasileira: hegemonias e conflitos). **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB n. 83. p. 07-31 dez. 2005.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho:** entre a emancipação e a precarização. Campinas: Autores associados, 2004.

\_\_\_\_\_. A feminização do trabalho no mundo do telemarketing. In: ANTUNES, R. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do Trabalho).

\_\_\_\_\_. As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução. **Aurora**, ano IV, Agosto de 2010. Issn: 1982-8004. Disponível em: <WWW.marilia.unesp.br/aurora.> Acesso em: junho de 2011.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate:** o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

RIVAZI, Sayyid Salman; SOFER, Catherine. Trabalho Doméstico e organização do tempo dos casais: uma comparação internacional. In: COSTA, Albertina de Oliveira (et. al.) (Orgs.) **Mercado de trabalho e gênero:** comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV, 2008, p. 107-124.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol. 20, n.2, Porto Alegre: UFRGS, 1995. p.71-99.

SILVA, Suzana Maria Veleda da Silva. Mulheres e trabalho: novos e velhos dilemas. In: SILVA, Joseli Maria; PINHEIRO DA SILVA, Augusto Cesar. (Orgs.) **Espaço, gênero e poder:** conectando fronteiras. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2011, p. 149-170.

THOMAZ JÚNIOR, Antônio. Desafios teóricos para a geografia do trabalho no século XXI. In: THOMAZ JÚNIOR, A; FRANÇA JÚNIOR, L. B. (Org.) **Geografia e Trabalho no Século XXI**. Presidente Prudente: Centelha, 2009, v. 4, 162-217.

\_\_\_\_\_. Os desafios rumo a um projeto para o Brasil!: intemperismo do trabalho e as disputas territoriais contemporâneas. In: **Revista da ANPEGE**, 2011, v. 7, n. 1, número especial, p. 307-309.



# AS METAMORFOSES NO MUNDO DO TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): o curso gênero e diversidade na escola

*Juliana de Jesus Santos*

## 1. Introdução

O entendimento sobre a hegemonia do capital nos instiga a pensar acerca do trabalho e de sua reconfiguração via reestruturação produtiva. Muitos geógrafos, bem como vários pesquisadores de outras áreas do conhecimento, têm procurado discutir profundamente sobre a categoria trabalho e as questões inerentes ao processo de reestruturação. Nesse estudo, procuramos compreender o trabalho enquanto categoria central na análise da educação. Entendemos que o trabalho se constitui, assim, em uma atividade que irá diferenciar o homem dos demais seres, tendo em vista sua capacidade de realização em diferentes atividades. Estas, por sua vez, são premeditadas e elaboradas conforme um objetivo que se pretenda alcançar, nos permitindo a análise de que é somente pelo trabalho que se concebe a afirmação do homem como ser social.

Com relação à formação continuada, compreendemo-la enquanto uma estratégia de flexibilização que corrobora no sentido de formar novas habilidades para que o trabalhador possa exercer variadas funções, aumentando a sua vida útil e a sua produtividade. Assim, entendemos

que muitas são as estratégias de reestruturação do trabalho docente e, neste momento, dedicaremos a nossa análise a uma dessas estratégias, a formação continuada de professores.

Partindo dessas reflexões introdutórias, objetiva-se com esse artigo compreender as transformações que ocorrem no mundo do trabalho docente, tendo como referência a política pública de formação continuada de professores no início do século XXI. O recorte tem por finalidade entender como a formação continuada aparece como um momento de flexibilização das relações do trabalho docente, no sentido de formar os trabalhadores para as necessidades do capital. No caso específico de nosso objeto de estudo, focamos nossa análise no curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) – nível especialização, ofertado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Grupo de Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho (Dialogus), Universidade Aber- ta do Brasil (UAB), Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR), entre outras parcerias.

No que se refere às metodologias de pesquisa adotadas, utilizamos três etapas que se desenvolveram em momentos distintos, porém sequenciais, sendo estas: a) pesquisa teórica; b) pesquisa em fonte secundária, e c) pesquisa de campo. Na pesquisa teórica, realizamos um levantamento bibliográfico, leitura e compilação de obras referentes às transformações no mundo do trabalho (em específico o trabalho docente), enfocando as principais mudanças ocorridas com a LDB 9394/96, bem como, também, bibliografias no que diz respeito às políticas públicas de formação continuada, fundamentando nossas discussões. Com relação à pesquisa em fonte secundária, foram analisados revistas científicas e demais trabalhos acadêmicos com enfoque na discussão sobre o trabalho docente e políticas públicas de formação continuada, além de uma análise específica da ementa curricular do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Já na pesquisa de campo, realizamos entrevistas com os sujeitos envolvidos, ou seja, professores que fazem o curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola.

Diante dos aspectos introdutórios apresentados, verificamos ser relevante a contribuição da ciência geográfica nessa discussão na medida em que nos possibilita compreender a complexidade do trabalho docente articulado às estratégias de reestruturação produtiva do capital. Entender a formação continuada sob perspectivas diferenciadas e, até mesmo descoladas da realidade cotidiana dos professores, contribui sobremaneira para problematizarmos as condições que se fazem presente num contexto social mais amplo.

## 2. Reestruturação produtiva, política pública de formação continuada e educação

O capitalismo oferece elementos essenciais ao processo de reestruturação produtiva, com a intenção (via “acumulação flexível”) não só de assegurar elevados padrões de lucro, como também retomar o controle social dos(as) trabalhadores(as). Partindo desse entendimento, o(a) trabalhador(a) se percebe num processo de estranhamento e alienação, pois, como diria Marx (*apud* Antunes, 2005, p.127), o trabalho que seria “desfrute de vida, metamorfoseia-se em estranhamento de minha vida, posto que trabalho para viver, para conseguir os meios de minha vida. Meu trabalho não é vida”. Antunes, ao dialogar com a obra de Marx, deixa claro que o trabalho só se constituirá como expressão de liberdade e fará parte do processo de humanização quando não mais perdurar o trabalho como fonte de valor, ou seja, somente enquanto o modo de produção baseado no capital for eliminado.

Toda essa exploração e alienação que perpassam pelo processo produtivo do trabalho chegam ao espaço da escola. A especificidade do trabalho docente, não material, traz à tona reflexões sobre o papel deste tipo de trabalho na sociedade capitalista. Assim, pensar sobre o trabalho do professor é refletir também sobre a reestruturação ocorrida na educação, já que esta proporcionou modificações nas relações de trabalho, exigindo do professor uma formação flexível e adaptável às mudanças que foram inseridas no atual contexto global. Professores(as) são cobrados(as) a possuir uma polivalência de habilidades e funções numa mesma escala de tempo que outrora possuía para realizar menos tarefas, respondendo a cobranças que estão além de sua formação. Tais cobranças contribuem para um sentimento de perda de identidade profissional, alimentando um sentimento de que ensinar às vezes não é o mais importante.

A escola tende a incorporar “pressupostos administrativos e organizativos, não tanto pelo conteúdo do que ensina, mas muito mais pelos valores que transmite.” Deste modo, como funcionário da escola pública, o professor se vê submetido aos organismos que pensam e planejam a educação, ao delegado de ensino, à direção etc. e, como trabalhador, se submete ao poder exercido de cima para baixo. Este quadro coloca o professor na posição de trabalhador, que tem cerceada sua liberdade de trabalho, como ser autônomo e criativo. (ABREU; LANDINI, 2003, p.4)

A reestruturação também alcança o trabalho docente via desvalorização crescente do profissional, das altas cargas horárias a serem cumpridas, dos baixos salários nas condições precárias para o exercício da docência, bem como através da imposição de novos conteúdos e novas tecnologias que devem ser incorporados no cotidiano da sala de aula. Baseado nessa realidade, compreendemos que as condições de trabalho do professor têm se agravado a cada dia. Acuado frente as suas necessidades cotidianas, aceita as condições que lhe são impostas, pois é através do fruto desse trabalho que tira o sustento familiar.

Saviani (2007), em relação às condições de trabalho do(a) profissional docente acrescenta:

[...] não basta fixar um piso salarial mais elevado. A questão principal que, ao que parece, o Plano de Desenvolvimento da Educação não contemplou, diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em uma única escola, o que permitiria fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades, ou seja, os professores poderiam também participar da gestão da escola, da elaboração de seu projeto político-pedagógico, das reuniões do colegiado, do atendimento às demandas da comunidade, além de orientar os alunos em seus estudos e realizar atividades de reforço (SAVIANI, 2007, p. 62).

Saviani nos faz refletir sobre outra faceta da precarização do trabalho docente que vai para além da questão salarial. Esse profissional que lutou para ser reconhecido e ter uma posição de destaque perante a sociedade teve que ampliar sua jornada de trabalho e desprezar muitos de seus sonhos. “Nossa sociedade é hipócrita e ambivalente quando aplica a nós, professores, o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo de nosso trabalho, quando na verdade deprecia tudo o que não tenha valor material” (ESTEVE, 1999, p.19).

Na oportunidade das reflexões que se tecem, procuramos compreender a formação continuada, especificamente, a categoria “formação”, como sinônimo de “qualificação”, uma vez



que, pensada de forma separada, não nos possibilita compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho via reestruturação produtiva. Para iniciarmos essa discussão, recorremos a algumas críticas realizadas por pesquisadores que estudam a temática. Handfás (2006) acredita que o processo de reestruturação produtiva do capital provocou várias mudanças na qualificação profissional. Acrescenta também que a qualificação nesse contexto “forma trabalhadores com baixa qualificação, promovendo rude empobrecimento científico e humanístico do currículo, em nome de uma abstrata e populista valorização da competência e habilidades” (HANDFAS, 2006, p.223) Transferindo as reflexões de Handfás para o contexto educacional, encaramos a formação continuada como uma ação descolada do processo de humanização de professores, inserindo-se, especificamente, na lógica da educação como mercadoria e na flexibilização do trabalho docente.

Oliveira (2000) irá discorrer sobre o conceito de qualificação na perspectiva da reorganização do capital, exigindo cotidianamente dos trabalhadores uma qualificação polivalente, tendo em vista que é esperada uma ampla flexibilização quanto ao seu desempenho no processo de trabalho. A autora em questão acredita que há uma busca constante pela motivação do trabalhador, quando “o capital consegue reorganizar-se mediante a precarização e intensificação de trabalho, gerando o desaparecimento de profissões semiqualificadas e a insatisfação por parte de trabalhadores que não apresentem essas competências” (OLIVEIRAS, 2000, p. 29).

Após essas considerações, compreendemos que a formação continuada de professores(as) se insere no contexto de subordinação a interesses de cunho economicista, pois, se analisarmos com cautela, veremos que as relações de exploração capitalista se encontram presentes de uma forma muito marcante, ou seja, na media em que esse profissional se “qualifica” o capital se apropria de suas habilidades para a reprodução e manutenção desse. Machado (1992) define a qualificação enquanto:

[...] um conjunto de condições físicas e mentais que compõem a capacidade de trabalho ou a força de trabalho despendida em atividades voltadas para a produção de valores de uso em geral. Assim, a capacidade de trabalho é condição fundamental da produção, portanto, tem seu próprio valor de uso. Com o capitalismo, ela passa a ter um valor de uso crucial, pois representa a possibilidade de criação de um valor adicional ao seu próprio valor, a mais-valia (MACHADO, 1992, p. 9).

Assim como os demais autores citados, Machado nos faz examinar o quão complexo se torna o ato de qualificar-se no modo de reprodução do capital. Atrás de um aprimoramento e refinamento de teorias e concepções, vemos como é extremamente cruel essa lógica ao não possibilitar a formação continuada de maneira integral do professor humano, já que, tendo se qualificado, seu trabalho ainda continua-lhe estranho, não reconhecendo o elo necessário entre o conhecimento intelectual e sua prática. Neste sentido, entendemos que professores se qualificam, mas não possuem uma formação continuada, já que “qualificar” virou sinônimo de atingir os interesses do capital, pois, para tonar-se capaz basta apenas passar por um processo de treinamento para executar tais funções.

É justamente esse sistema de ideias que está posto para a formação continuada de professores, ou seja, a qualificação está “mais relacionada com a cultura do trabalho na atualida-

de, voltado ao objetivo de inserir-se ou permanecer no mercado de trabalho” (MACHADO, 1992, p.12) Podemos perceber que a formação profissional e continuada também teve que se moldar às mudanças políticas de reestruturação do capital. Assim, a formação que deveria proporcionar mudança de valores e um olhar mais crítico com relação à educação e ao trabalho não consegue ser vivenciada, ficando muito aquém de uma formação com qualidade e que sirva a um interesse maior que não a reprodução do capital, ou seja, a construção de professores intelectuais transformadores.

Dentro dessa perspectiva, o governo elabora políticas de formação continuada para professores da rede pública de ensino, planejadas para auxiliar o docente no trabalho em sala de aula, como o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Entretanto, antes de focarmos na especificidade do curso GDE, precisamos compreender um pouco mais sobre política de formação continuada enquanto precarização do trabalho docente. Compreendemos que a flexibilização de ações postas na educação contribui para o sucateamento das relações de trabalho na medida em que, ao pensar a formação/qualificação contraposta a valores humanísticos, nos deparamos com uma mera produção de diplomas. Quanto mais cursos de especializações, extensões, enfim, quanto mais esses professores se “qualificarem”, mais flexíveis se tornarão e corresponderão às exigências do concorrido mercado de trabalho respaldado por princípios neoliberais.

Pensemos também nas condições que esses profissionais realizam tais cursos e como estes são aproveitados na prática, no contexto de sala de aula. Sem disponibilidade de tempo, muitos professores procuram se capacitar em instituições de ensino privadas que geralmente possuem uma grade curricular rasa, com encontros quinzenais, mensais e até mesmo semestrais ou anuais. Entretanto, o certificado de conclusão do curso é garantido mediante pagamento de valores exorbitantes, que contribuem para ampliar o quadro de dificuldades pelo qual os professores vêm enfrentando.

Mediante essa realidade, questionamos: seria do trabalhador docente a culpa pela procura de subterfúgios que lhe dê alguma chance de estar se inserindo no mercado? Como analisar a realidade desse profissional marcada por contrastes e contradições em que não encontra escolha e, assim, se submete à tal lógica, colaborando ainda mais para precarizar suas relações de trabalho? Se esses profissionais não se submetem a essa lógica perversa, devemos atribuí-los toda responsabilidade? Como se pode perceber, é bastante complexo avaliar a situação. A educação, bem como professores responsáveis pela multiplicação de conhecimento, deixou de ser preocupação dessa sociedade capitalista, que visa somente a reprodução de lucros e, para tanto, limita os gastos e investimentos para que se possa ter melhorias nesse âmbito.

### 3. O curso gênero e diversidade na escola

Várias reformas educacionais têm marcado o contexto da educação no país. Estas estão intimamente atreladas a um mundo que exige dos profissionais professores(as) uma formação respaldada nas inúmeras transformações sociais e em todos os setores da vida humana. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), pensada para essa nova realidade educacional, vem reafirmar a necessidade da permanente formação para o seu aprimoramento profissional. Somando-se

a essa articulação de reformas, temos também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que tratam especificamente do conjunto de conhecimentos entendidos enquanto relevantes para a formação cidadã dos alunos de todos os níveis escolares.

Temas como cultura, raça, etnia, gênero, educação ambiental, diversidade, sexualidade, dentre outros, mesmo que presentes nos PCN's, ainda são poucos discutidos no espaço da escola. As dificuldades se acentuam em várias perspectivas, ou seja, desde problemas com a formação e qualificação profissional (como já destacado), passando pela incompreensão da proposta dos PCN's, até a questão de condições precárias de trabalho. Diante dessa perspectiva, a ideia de atualização constante se fez necessária e, somando-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, tornaram-se um requisito para a qualificação deste.

Todo esse movimento de transformações possibilitou várias demandas que, naquele momento, eram essenciais para o desenvolvimento eficaz do sistema educacional. A partir de então, a implantação de políticas públicas foram sendo cada vez mais exigidas como alternativa de amenizar os problemas educacionais advindos desse período. De acordo com Melo (1999):

Do ponto de vista dos governos a formação de professores tanto a inicial quanto a continuada deve estar vinculada à melhoria da qualidade da educação e à constante atualização do educador face às rápidas mudanças que ocorrem na estrutura sócioeconômica da sociedade. Na perspectiva dos educadores os programas de formação de professores devem estar voltados para a valorização do magistério como um dos elementos de um conjunto de medidas tais como: melhoria nas condições de trabalho, política salarial digna, planos de cargo e carreira (MELO, 1999, p. 4).

O discurso apresentado por Melo (1999) nos faz refletir sobre as condições que são impostas aos professores, ou seja, para manterem-se atualizados e terem a possibilidade de melhores salários, entre outros fatores, necessitam recorrer a cursos de formação continuada, pois somente assim conseguirão “responder as necessidades da contemporaneidade e aos novos conceitos que surgem no atual contexto da educação, tais como: ‘revolução informacional’, ‘globalização da economia’, ‘reestruturação produtiva’” (MELO, 1999, p. 6), e acrescentamos gênero, sexualidade, orientação sexual, relações étnico-raciais etc.

Dentro dessa lógica, temos uma necessidade produzida da formação para novas habilidades. O curso GDE, enquanto política pública de formação continuada, não foge a esse contexto. Objetivando levar ao professor material didático que auxilie no trabalho com os temas transversais, o curso GDE foi elaborado pela Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – em parceria com a Secretaria de Políticas para Mulheres, Centro Latino Americano de estudos em sexualidade e direitos humanos – CLAM, e demais parcerias.

O curso é ofertado conjuntamente com universidades públicas em todo o país como curso de extensão e especialização na modalidade à distância numa parceria com a Universidade Aberta do Brasil. O material é impresso e disponibilizado em cd room, no qual são disponibilizados textos e pequenos vídeos que apresentam situações ligadas às temáticas em sala de aula. Todo o material é disponibilizado em um ambiente virtual de aprendizagem, possibilitando ao professor realizar as atividades em sua casa com a mediação da equipe de professores e orientadores do curso.

O curso GDE, bem como outros cursos, se justifica enquanto uma política que contribui para o trabalho docente nesta nova conjuntura global, e mesmo o domínio de novas ferramentas por parte de todos os trabalhadores. Entretanto, acreditamos que o problema está na relação emancipação x alienação, ou seja, no processo simultâneo entre aprendizado e desenvolvimento de habilidades e, talvez, haja até uma possibilidade de mudança, contraposta ao movimento de reprodução do capital, no qual todos esses elementos são cooptados e reproduzidos para a sua manutenção.

Assim, emancipação e alienação constituem-se no processo de formação continuada de professores. Por vezes, na direção do ajustamento à nova ordem social, mas, em certas ocasiões, buscando brechas e possibilidades de escape. Não podemos negar a dualidade de resultados: ora produz sofrimento e sujeição às demandas de mercado, ora colabora para o crescimento, ampliação do conhecimento e satisfação profissional. Questionar as relações que perpassam pela complexidade do trabalho docente é desafiar o paradigma do pensamento único, buscando, nas ausências, contribuição para a dilatação do presente carregado de experiências, possibilidade de indagar outros saberes que não sejam hegemônicos (SANTOS, 2002), outras práticas e construção de um sentido social e ético para o(a) trabalhador(a) docente, bem como para a escola e, quem sabe, para a sociedade.

#### 4. Considerações finais

Precisamos superar e pensar estratégias para os desafios impostos via reestruturação produtiva do capital que alcance a educação, especialmente, o trabalho docente. Entendemos o quão importante é a luta pela qualificação profissional como um direito, e não apenas como um dever do professor frente às demandas de mercado que atendem as necessidades capitalistas. Compreender a qualificação profissional como um direito é criar condições para que novas temáticas sejam trabalhadas, que as universidades promovam uma maior integração entre os estudos aí desenvolvidos e a prática cotidiana docente na escola. É também oferecer melhores salários e carga horária menor para que o professor tenha condições de preparar suas aulas e se aperfeiçoar. Uma política salarial que valorize o professor como intelectual (GIROUX, 2003) é fundamental para conseguirmos mudar a realidade no sistema educacional brasileiro.

Para tanto, é necessário colocar em pauta debates referentes a “a formação como momento de desalienação, sem que as práticas sociais o sejam; a formação como isenta da lógica de reprodução capitalista; o professor como singular, como sujeito que se constitui apenas pela sua formação” (ABREU; LANDINI, 2003, p.4). É respaldado por essas discussões que professores(as) poderão edificar uma formação crítica e aberta à possibilidade do diálogo sobre o papel da educação na formação geral dos(as) cidadãos(ãs).

Santos (2002), em seu trabalho *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*, nos retrata a relevância, como também a necessidade de tradução. A tradução de que Santos discorre se refere à prática das edificações de concepções sociais emancipatórias, oferecendo, assim, “alternativas creíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global, no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil” (p. ?). Motivados pelos dizeres de Santos

(2002), pensamos na mobilização constante dos professores para realizarem sua emancipação enquanto trabalhadores intelectuais, munidos de competências que proporcionem uma visão depreendida da obediência ao modelo de reprodução capitalista. Ao ter consciência do papel de sua formação para a sociedade e sabendo a relação entre o saber e o fazer, poderá se reconhecer no trabalho que desenvolve, transformando a realidade na qual está inserido(a) e autotransformar-se, constituindo-se, assim, enquanto produtor de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ABREU; C. B. de M.; LANDINI, S. R. Trabalho Docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. In: **Revista Diálogo Educacional**, vol. 4, n. 8, janeiro-abril, 2003, pp. 1-12. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

ANTUNES, Ricardo (Org). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, 528p. (Coleção Mundo do Trabalho).

ESTEVE, José Manuel. **O mal estar Docente: A sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: Edusc, 1999.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo: n.30, p. 157-164, nov./2003 - Mensal.

HANDEFAS, A. Década de 1990: a reestruturação produtiva e a educação do trabalhador. In: FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: acultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 221-236.

MACHADO, L. R. S. et.al. Trabalho e Educação. Campinas-SP: Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992. (Coletânea C.B.E.)

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. Educ. Soc., dez./1999, vol.20, no.68, p.4560. ISSN 01017330.

OLIVEIRA, D.A. **Educação Básica**. Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 63, out./2002, p. 237-280.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação**, apresentado na 29ª Reunião da ANPEd no dia 17 de outubro de 2002.



# A PARTICIPAÇÃO DA MULHER NO CONTEXTO DA POLÍTICA AGRÁRIA NO ASSENTAMENTO SANTA MARTA – MUNDO NOVO – GO

*Silvania Maria*

## 1. Introdução

Sabe-se que a mulher sempre foi considerada como alguém que deveria ser submissa ao seu marido e, portanto, fora sempre mantida em segundo plano. Nos anais da história, encontramos poucos registros de sua participação no que concerne às suas conquistas e mesmo suas vitórias. Relegada a um papel secundário neste processo de discutir, abordar e analisar a questão da terra no Brasil, tinha e tem-se ainda que tocar numa ferida aberta desde a colonização brasileira: os latifúndios. Essa herança colonial faz com que muitos dos conflitos sociais, sejam eles urbanos ou rurais, estejam diretamente ligados à má divisão de terras e aos benefícios dados a quem as recebia naquele dado momento de nossa história.

No entanto, podemos pensar nas mulheres como batalhadoras e muito presentes no contexto político brasileiro e nosso interesse no tema tem como pressuposto o envolvimento delas nas questões que envolvem a luta pela terra, com enfoque nas lutas pela reforma agrária.



Temos ciência de que este é um tema difícil, pelo fato de que teremos que perpassar antes por uma reflexão política propriamente dita para então nos adentrarmos à real participação da mulher na reforma agrária e, assim, poder observar e de fato elucidar esta trajetória. Este trabalho terá como base teórico-metodológica elementos históricos e sociais, norteados pela pesquisa documental, de campo e entrevistas.

Trataremos aqui de relatar fatos históricos, cuja participação da mulher tenha sido de fato evidenciada na construção deste novo espaço, da conquista, da observância de novos paradigmas da sociedade e da realidade das trabalhadoras rurais, em especial as denominadas “sem terra”.

Desse modo, os movimentos sociais no campo são fundamentais para entendermos como se dá a reforma agrária, mesmo os que já se encontram no passado. Considero que pesquisar e entender todo esse processo é interessante, tendo em vista a participação de mulheres da minha família na reforma agrária, e entendê-los pode servir para contribuir em outros movimentos que porventura venham a surgir.

No conjunto de nossos objetivos, analisamos como os gêneros estão inseridos no desenvolvimento de assentamentos rurais, e ainda salientamos as lutas e as conquistas das mulheres no que concerne à reforma agrária, além de procurar entender como se dá a enorme concentração fundiária que marca o território brasileiro e a expansão dos movimentos sociais no campo, sobretudo nas últimas três décadas.

O Golpe Militar de 1964 relegou os movimentos populares à clandestinidade, especialmente o movimento camponês, que marcou presença no cenário político nacional da década de 1950 e 1960. A atuação, principalmente das Ligas Camponesas, foi duramente reprimida durante a ditadura militar. No final da década de 1970, estes movimentos sociais ressurgiram com mais intensidade no cenário político brasileiro, com novas características, principalmente a partir do processo de abertura política, em princípios da década de 1980 (SIMONETTI, 1999, p. 61).

Desse modo, nos propomos aqui a refletir sobre os vínculos que existem entre as mulheres e a política agrária, no espaço agrário goiano, tendo como referência básica o assentamento Santa Marta, município de Mundo Novo – GO. Procuramos mostrar os caminhos percorridos pelas mulheres na luta pela terra, a princípio de modo geral, e por fim buscamos detalhar este processo em questão.

Na luta pela terra, a mulher sempre tem participado ativamente, principalmente quando da formação de grupos de resistência, a exemplo do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR – e Movimento de Mulheres Camponesas – MC, na participação das direções de sindicatos de trabalhadores rurais, nas associações comunitárias rurais, na formação das antigas ligas camponesas (movimento de larga experiência na conquista da terra, oriundo do interior pernambucano) e outros movimentos em que ressaltamos os movimentos goianos, como o de Trombas e Formoso.

Falando sobre o movimento, Duarte afirma que:

Nestas duas localidades, que na época eram vilas pertencentes ao município de Uruaçu, existiam enormes áreas de terras devolutas, que foram, inicialmente, ocupadas por pos-

seiros. Com a construção da estrada de rodagem Transbrasiliana, em 1948, estas terras foram valorizadas e atraíram o fluxo migratório de outros estados, principalmente de Minas Gerais. Logo os grileiros começaram a agir dando origem a um conflito violento entre grileiros/fazendeiros e posseiros (DUARTE, 1998, p. 164).

No mundo dos homens, as trabalhadoras rurais têm conquistado seus espaços e ampliado seus horizontes no que concerne à questão agrária. A mulher – elemento forte na realização de trabalhos domésticos na visão masculina – participa agora da tomada de decisões quando, outrora, negava-se-lhe o direito de participar por ser dito que em nada poderia contribuir. Era sempre tida como o sexo frágil que deveria ser constantemente protegido. “Ao homem, um símbolo de força, virilidade e violência; a mulher, um símbolo do trabalho doméstico” (MACEDO, 2002, p. ?).

Sabe-se que a emancipação da mulher, além de muito importante, traduz-se na possibilidade de se promover a formulação de uma política agrária que não deixe a camponesa fora do processo de conquista da terra e que, por outro lado, proporcione uma política agrícola que possibilite a consecução de insumos e implementos agrícolas, elementos importantes para a produção no âmbito da agricultura familiar.

Necessário se faz pensar o mundo a partir de um novo olhar, um olhar que tenha um viés feminino, que tenha um sentido de cores múltiplas e cheiro de flor; que seja mais plural, tudo sempre no intuito de se provocar o sentimento de que a luta pela reforma agrária deve ser as batalhas travadas por todas as mulheres camponesas.

## 2. Fundamentação teórica

Discutir a questão da mediação social inserida no contexto de luta por reforma agrária constituiu-se uma imersão ainda inicial ao tema, trazendo como desafio a elucidação de conceitos e concepções nos quais as diversas e controversas práticas de mediação consolidam-se no seio do problema agrário brasileiro e na consequente carência socioeconômica presentes no campo.

[...] é na situação socioeconômica presente no campo brasileiro que se encontram as contradições fundamentais e de maior potencialidade revolucionária na fase atual do processo histórico-social que o país atravessa. É aí que a herança da nossa formação colonial deixou seus mais profundos traços, e os mais significativos do ponto de vista social. A primeira frente de luta seria por uma legislação social trabalhista, a qual deveria, antes de tudo, captar a complexidade das relações de trabalho vigentes no campo. Já que, uma das principais críticas de nosso autor à legislação trabalhista para o campo, promulgada em 1963, foi que essa se assemelhou a uma transplantação da que vigorava para o trabalhador urbano (PRADO JR., 1979, p. 203).

Segundo Rodrigues (2001), a Revolução Brasileira deveria avançar a partir das contradições, sobretudo na que se encontrava nas relações de trabalho, preponderantemente, as de emprego para alcançar os objetivos dos trabalhadores. Caio Prado propôs uma estratégia de en-

fraquecimento da condição privilegiada do grande proprietário. Tratava-se de um plano com duas frentes: a primeira seria a extensão da legislação social trabalhista para o campo, com o fim de assegurar ao trabalhador proteção legal para melhorar suas condições de vida. A segunda frente corresponderia à desconcentração da propriedade fundiária, permitindo o acesso à terra por parte dos trabalhadores que estivessem capacitados a gerir uma pequena produção. Estes dois caminhos, embora convergentes, tinham o fim único de elevar os padrões do homem do campo, que eram distintos e deviam ser tratados à parte, e cada qual por si, a fim de que fossem detectadas suas conexões e complementaridades.

Desse modo, entende-se que a questão agrária sempre foi tratada como um tema residual na história da sociedade brasileira. Entretanto, de tempos em tempos, emerge no cenário regional e/ou mesmo nacional em razão, dentre outros fatores, das crescentes mobilizações sociais e da intensificação dos conflitos no campo. É nesta perspectiva que buscaremos refletir sobre os vínculos que existem entre as mulheres e a política e, mais especificamente, a política agrária, no período compreendido entre os anos de 1990 até os dias atuais no espaço agrário goiano.

Com a exacerbação dos conflitos no campo, em 1985, o governo apresenta o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária, o que gera polêmicas, controvérsias, reações das forças anti-reformistas [sic], porém legítima a luta pela terra como direito de todos os que nela trabalham e dela fazem uma fonte de renda e de produção de alimentos para a população. Porém, o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária não atende aos interesses básicos dos trabalhadores. As promessas, consideradas demagógicas, e as leis que norteiam esse Plano não resolvem a situação daqueles homens, mulheres e crianças desprovidos de meios de sobrevivência. O Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que havia quebrado a legalidade, junto com movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, prioriza, então, a ocupação como forma de reivindicar a terra, corrigir injustiças sociais e mudar a legislação agrária para o trabalhador rural. Para tanto, fundamenta-se no princípio de que a terra e seus bens se destinam a todos os homens e mulheres e, assim sendo, não devem ser mantidos como privilégio de alguns (FISHER & GEHLEN, 2002, p. 157).

Percebe-se, portanto, ainda que a mulher esteja se integrando a esta nova realidade de conquistas, ou seja, na luta pela terra, que ela continua subordinada aos princípios patriarcais, diríamos, “machistas”. Mesmo sendo a mulher a dona do lote, do pedaço de terra que lhe era constituído civilmente através da escritura legal, tendo em vista que a ela eram permitidas certas “regalias”, continuava sofrendo descaso por conta de sua posição até então constituída como inferior, de acordo com a historicidade dos fatos.

Assim, observa-se que, basicamente, em todos os níveis de relação com a terra, o fenômeno da (in)visibilidade e subordinação feminina aparece, reafirmando o tratamento desigual entre os sexos. Vale lembrar que a desigualdade nas relações de gênero faz parte de um amplo processo histórico, cultural, estrutural, que perpassa as esferas privada e pública.

Na família, enquanto os meninos são preparados para mandar, decidir e não demonstrar emoção, as meninas são instruídas para apresentarem-se dóceis, pacientes, passivas, emotivas, etc. Ao se tornarem adultas, essas meninas normalmente são guiadas para o

matrimônio, cuja finalidade principal é a de encontrar um tutor ao qual deverão render obediência (FISHER & GEHLEN *apud* PESSOA, 1990, p. 362).

Nessa realidade de lutas e conquistas pela reforma agrária, a mulher esteve sempre presente. Mesmo de forma discreta e despercebida, algumas conseguiram se destacar e fizeram história, como mulher, como trabalhadora e, o mais importante, como cidadã de fato e de direito.

Dessa forma, torna-se necessário tratar das questões da reforma agrária para que possamos entender como tem acontecido todo esse processo. Sabe-se que este é um referencial para o desenvolvimento econômico, tendo em vista que possibilita a agricultura familiar, e o governo tem feito investimentos bastante significativos nesse setor, ainda que nem de longe alcance o montante destinado aos grandes produtores rurais. Estes, ao contrário, perderam subsídios e se afastaram, enquanto que os pequenos produtores passaram a receber cada vez mais subsídios, fortalecendo a agricultura familiar que, por sua vez, aquece a economia. Estes pequenos produtores geravam mais e acabaram por aproveitar melhor a terra que os latifundiários, possibilitando ganhos no que diz respeito à melhoria das condições de vida da população.

Os grandes produtores, face à diminuição dos subsídios que lhe permitiam compensar o alto risco próprio da atividade, se retiravam diretamente do setor ou decidiam usar mais recursos próprios. Os pequenos produtores perceberam que a oferta de crédito aumentou proporcionalmente com a retirada dos grandes do mercado de crédito, e isto abriu margem para aumentar a captação de empréstimos oficiais e para abandonar os contratos que faziam com bancos particulares ou com agiotas locais (venda na folha), que cobravam deles juros muito maiores.

Assim sendo, o que se sabe é que, apesar de inúmeras reformas e novas políticas públicas voltadas à reforma agrária, a mulher continuava a ser considerada e mantida como subordinada, ou seja, ao homem caberia o papel de gerir os recursos e à mulher cuidar das lidas domésticas, sem que isso lhe proporcionasse nenhum tipo de renda específico. No entanto, Butto e Hora (2008) afirmam que, na elaboração de um novo marco jurídico sobre a questão fundiária brasileira que previsse a democratização do acesso à terra e criasse as condições para a reforma agrária, isto se concretizou com o Estatuto da Terra, em 1964. Afirma-se que, neste novo marco jurídico e conceitual, a condição subordinada das mulheres rurais não aparece, o que já seria um enorme avanço no que concerne a valorização da mulher no campo, ainda que nos assentamentos criados e nas unidades familiares já constituídas se mantivesse a subordinação das mulheres. Subentendidas no grupo familiar e na unidade de produção, não existiram políticas específicas que lhes garantissem o acesso à terra e a autonomia produtiva.

Esse fato trouxe novas perspectivas à mulher, no entanto, continuavam, na grande maioria, apenas fazendo parte do contexto da família, e não lhe fora atribuído ou concedido direitos à propriedade da terra, independente da sua condição em termos de relacionamento, ou seja, teria direito à terra se fosse casada. Mas esta situação tem tomado novos rumos e o que se percebe é que a mulher, ainda que casada, nos dias atuais, passou a ter papel fundamental na agricultura familiar e na reforma agrária de modo geral.

Nos anos de 1980, esta luta, ainda que tardiamente e apesar de muitas perdas nos confrontos, fez com que fosse incluído na Constituição de 1988, no seu artigo 189, o direito das mulheres à terra, prevendo a titulação da terra em nome do homem e da mulher ou de ambos, independente do estado civil. No entanto, restava a implementação efetiva deste direito. A Por-

taria do Incra nº 981/2003 tornou obrigatória a titulação conjunta da terra para lotes de assentamentos constituídos por um casal em situação de casamento ou de união estável, conquista da Marcha das Margaridas daquele ano.

Porém, a partir de 2003, houve uma mudança importante no governo federal com a “implantação de iniciativas de ampliação dos direitos econômicos e políticos das mulheres rurais e de seu protagonismo envolvendo o fortalecimento de alternativas econômicas” e a criação de oportunidades específicas e dirigidas às mulheres assentadas da reforma agrária. Foi uma mudança também expressa no caráter participativo, que passou a ser adotado na elaboração das políticas e nas ações voltadas para incentivar a participação das mulheres rurais em diversos espaços (BUTTO & HORA, 2008, p.28).

A partir desta portaria do INCRA, iniciaram-se cursos de formação específica para as mulheres que, desta forma, passaram a ter autonomia econômica. O objetivo central deste novo programa era fortalecer as organizações produtivas de trabalhadoras rurais, incentivando a troca de informações, conhecimentos técnicos, culturais, organizacionais, de gestão e de comercialização, valorizando os princípios da econômica solidária e feminista, de forma a viabilizar o acesso às políticas públicas de apoio à produção e comercialização, a fim de promover a sua autonomia econômica e a garantia do seu protagonismo na economia rural.

Essa autonomia econômica foi fortalecida pelas novas linhas de crédito destinadas a elas. Então, com a criação da linha Pronaf Mulher, esta teve sua condição de subordinação alijada, o que lhe proporcionou a elevação da autoestima, tendo em vista que, a partir desta linha de crédito, ela passou a gerir a economia da família, em alguns casos, em conjunto com o marido e, em outros, individualmente. No entanto, esta linha de crédito só foi efetivada em 2005/06.

Fora criado no Plano Safra de 2003-2004 o Pronaf Mulher. Começou não como uma linha de crédito específica, mas como um sobreteto, um valor adicional de 50% ao montante de recursos já disponibilizados às mulheres integrantes de famílias enquadradas nas linhas C e D. Para ampliar o acesso ao Pronaf de forma geral e facilitar o acesso ao crédito especial, no Plano Safra de 2004/2005, a DAP passou a ser feita obrigatoriamente em nome do casal. “O Pronaf Mulher tornou-se uma linha de investimento, embora ainda restrito às mulheres que se enquadravam nas linhas C, D e E. Apesar das mudanças e do aumento do acesso das mulheres ao crédito, as assentadas da reforma agrária ainda não eram atendidas”. O crédito especial Pronaf Mulher para as assentadas da reforma agrária só passou a existir na safra 2005/2006, como linha destinada ao investimento e custeio. Teve desempenho restrito na safra 2006/2007 (BUTTO&HORA, 2008, p.32).

O que estimulou grande parte de interessados em instalar-se na região do cerrado foram as taxas de juros subsidiadas e a diversidade das linhas de crédito. Os recursos provindos do governo facilitaram a geração de “empresas fazendas”, porque a infraestrutura básica (estradas, energia, armazéns) esteve assegurada em curto e médio prazos. O apoio técnico via assistência, que facilitou o processo de transferência tecnológica, esteve disponível, e as condições financeiras para formação e geração do capital foram dadas pelos mecanismos institucionais. (ES-TEVAM, 1998)

Segundo Santos (2001), no decorrer da história, as mulheres sempre travaram dois tipos de lutas: a luta contra os inimigos de classe, fazendeiros e camponeses, e a luta da classe entre gêneros, inseridas num cenário fundamentado pela concentração da terra, do capital e da

renda. Portanto, aumentou-se a precarização das relações de trabalho e trabalhadoras se viram diante de um país de intensas e imensas desigualdades sociais no campo, consequências da concentração fundiária e modernização excludente.

Significa dizer que, focando as mulheres trabalhadoras que formam parte do processo de luta pela terra em condição de assentadas, é importante destacar que estas enfrentam oposições diferenciadas às dos seus companheiros. A opressão de gênero dificulta e, em muitos casos, impossibilita a plena participação das trabalhadoras na vida pública e política dos acampamentos e assentamentos rurais. Se bem que, como classe, a mulher é explorada igual a seus companheiros de luta, no entanto, de forma desigual.

### 3. Metodologia

Os procedimentos metodológicos e técnicos utilizados e que fundamentaram esta pesquisa ocorreram através de um levantamento bibliográfico de autores, teóricos e pesquisadores que já estudaram o assunto. Houve observação empírica através de estudo de caso no assentamento Santa Marta – Mundo Novo – GO, que se concretizou a partir de entrevistas com 5 (cinco) mulheres e 5 (cinco) homens que participaram do processo de divisão deste assentamento, e todos os que se dispuseram a participar foram devidamente orientados sobre a finalidade da pesquisa. O critério utilizado para o levantamento de dados se deu em função da proximidade, ou seja, localização geográfica dos acampados e, ainda, pelo tempo em que estão no acampamento, a começar pelo período em que estiveram acampados às margens da Fazenda Santa Marta até a presente data. Desta forma, pudemos relativizar todo o processo de assentamento e ainda as benfeitorias que foram acontecendo ao longo do tempo.

Outra fonte de pesquisa primária foi a utilização de fotos, o que permitiu uma visualização mais realista do processo de luta pela terra no Assentamento Santa Marta.

### 4. Desenvolvimento

Mundo Novo está localizado na mesorregião do noroeste goiano e na microrregião de São Miguel do Araguaia (IBGE, 2011). O município conta com uma população de 6.438 habitantes e uma área territorial de 2.147 km<sup>2</sup>, bioma cerrado (IBGE, 2011). Os municípios limítrofes são: São Miguel do Araguaia, Bonópolis, Uirapuru, Nova Crixás e Mara Rosa. A região na qual o município está inserido é caracterizada por ser uma região eminentemente rural, onde tradicionalmente os grandes latifúndios determinaram o modo de organização da produção.

Esse assentamento Santa Marta é o segundo maior de Goiás, com mais de 19 mil hectares (INCRA, 2010), e abriga 460 famílias divididas em cinco comunidades, sendo St<sup>a</sup> Marta- 1<sup>o</sup> de Abril, St<sup>a</sup> Marta- 22 de Abril, St<sup>a</sup> Marta- Grupo dos 40, St<sup>a</sup> Marta- Palmeral e St<sup>a</sup> Marta- Raiar do Sol. Para efeito da pesquisa, a referência será o Assentamento Santa Marta – 22 de abril.

Assim sendo, destacamos algumas particularidades das mulheres e dos homens assentados que participaram das pesquisas. Estes percorreram caminhos que levaram ao questionamento da condição vivida nos acampamentos e nos assentamentos – tempos- espaços diferenciados

da reforma agrária – além de relembrem resquícios do passado com vistas ao futuro. Esse momento foi conflitante, uma vez que aflorou o vivido passado, transformado por relações e processos de desenraizamento e de dificuldades para a permanência na terra conquistada. Trata-se de um passado marcado por barreiras econômicas enfrentadas em outros momentos e lugares, mesmo nos lotes.

Vale destacar a importância do processo de observação que se efetivou no contato com as mulheres. Nesse momento, foi possível verificar suas características de organização e as relações conflituosas, dentre outras situações pouco citadas nos depoimentos. Assim, as reações dessas mulheres diante de algumas perguntas e questionamentos também foram importantes no interior de nossa pesquisa.

Essas situações puderam ser constatadas nos olhares, nas frases entrecortadas, como ainda no não dito, nas interações pessoais construídas durante as entrevistas. Enfim, os fios da observação amarraram-se no cotidiano dos assentamentos, com um olhar cuidadoso voltado para as mulheres e para as relações de gênero.

Este estudo foi realizado por meio de entrevistas com cinco mulheres e cinco homens, com idade que variam de 40 a 60 anos, a maioria titular da terra e que participaram das primeiras ocupações de terra. Estas foram realizadas no próprio assentamento. A fim de preservar a identidade, as referências aos homens e as mulheres serão feitas com nomes fictícios.

Utilizamos um roteiro de questões abertas para as entrevistas em que os homens e as mulheres puderam expressar livremente suas experiências, conquistas, expectativas, contradições, sem que houvesse uma exigência de tempo cronometrado. À medida que respondiam, surgiam detalhes da vida de cada um, do início de suas vidas no campo, do presente e, em especial, das expectativas em relação ao futuro, pois ainda há muito que fazer e esperar para que possam de fato se sentirem realizados.

De modo geral, não houve problemas na realização do trabalho de campo, já que os entrevistados foram receptivos à realização das entrevistas, depois da explicação do objetivo da pesquisa e da solicitação da colaboração das entrevistadas. As resistências e desconfianças, normais e muito comuns quando se faz trabalho de campo, foram sendo quebradas, criando-se um clima amistoso e de interessada colaboração por parte de todos, em especial por parte das mulheres.

Esse aspecto ressaltou em nosso trabalho a importância e o papel do pesquisador. A prática da pesquisa por vezes se revela um desafio, já que nossa postura junto ao pesquisado necessita muito mais de um caráter epistemológico, um caráter ético, que respeite o espaço e as visões de mundo de todos eles. No caso deste trabalho, a pesquisadora analisa as visões de mundo das pesquisadas.

No decorrer das entrevistas, pudemos observar algumas particularidades interessantes, a começar pelo nível de escolaridade, no qual a maioria absoluta não concluiu sequer a primeira fase do Ensino Fundamental, ou seja, 8ª série – 9º ano. Há que se ressaltar, ainda que possa parecer um paradigma, que as mulheres frequentaram a escola por mais tempo que os homens. Três em cada cinco mulheres entrevistadas concluíram a 7ª série, e apenas uma delas cursou o Magistério depois de casada. Quanto aos homens, nenhum dos entrevistados concluiu o Ensino Fundamental, ao contrário, três deles sequer passaram da 4ª série – 5º ano. Ao perguntar a razão pela qual não estudaram, responderam que precisaram trabalhar desde muito novos e, naquela época, era tudo muito mais difícil, inclusive estudar.

Outro aspecto interessante é a escassa participação das mulheres nas associações, no caso do 22 de abril – Associação APASMARTA Mundo Novo (CNPJ/MF nº03.227.306/0001-08), representada por seu Presidente José Nunes e agora na cooperativa, que ainda está em fase inicial. Ainda que todas as terras estejam em seus nomes, obrigatoriedade do INCRA, não percebemos grande interesse por parte dessas mulheres que sequer têm noção da importância de uma cooperativa para os assentados. Mesmo os homens se mostram, na maioria, céticos em relação ao futuro da cooperativa. No entanto, esta vem se fortalecendo e dando certo.

Continuando com as entrevistas, conversamos sobre quando e como teve início a relação deles com o campo e foram apontados alguns problemas pontuais. Dentre os que se destacam, podemos responder que alguns assentados apontam que as famílias não conseguem se acertar porque uma parte dos assentados não tem nenhuma relação com o campo e suas atividades.

Sobre a participação das mulheres nas discussões acerca do assentamento e do setor de gênero, uma das assentadas, que chamaremos de Rosa (52 anos), faz a seguinte afirmação:

Há poucas mulheres interessadas em participar da associação e da cooperativa no assentamento, e tem algumas também que quer ir mas o marido não deixa mesmo. Tem umas que insistem e falam: eu vou sim. Mas têm umas que o marido não deixa nem que a vaca tussa, dizem que o lugar da mulher é lá, já que quis o lote, tem que ficar lá, pois já tem serviço que chega que o lote e os filhos não podem ficar só e ela aceita. No meu caso, meu marido me manda ir, até porque o dinheiro sempre vem é pro meu nome e aqui tudo está em meu nome. Mas isso não tem importância, porque tudo que faço é pra nossa família e o que é meu é dele também. Trabalhamos juntos pra ter uma vida melhor juntos (Entrevista no dia 02 de janeiro de 2012 no Assentamento Santa Marta – 22 de abril).

No assentamento, a divisão sexual do trabalho sofre alterações da compreensão da divisão convencional, pois aqui os homens saem para trabalhar na roça, nas fazendas e nos municípios circunvizinhos, enquanto as mulheres trabalham no espaço doméstico; poucas trabalham na roça, muito menos nos municípios vizinhos. Cuidam do quintal, das criações e da casa, mas não vão para a roça carpir e plantar.

Há que se ressaltar um fato que nos chamou a atenção enquanto visitava as propriedades. É interessante observar como na maioria delas não há muita preocupação em plantar uma horta, fazer um jardim, um pomar. Em apenas três dos sete visitados pudemos observar um pomar em formação, produzindo frutos para a família e até mesmo aos vizinhos.



FIGURA 1  
PIMENTEIRA – QUINTAL DA D. ROSA.



FIGURA 2  
LIMOEIRO – QUINTAL DA D. ROSA.



Apenas um deles, o da Dona Rosa, citada anteriormente, conta com uma horta repleta de legumes e hortaliças e um pomar que impressiona pela quantidade e qualidade das frutas. Isto sem falar do jardim e da infinidade de árvores ornamentais por todo o quintal.



FIGURA 3  
PLANTAÇÃO DE QUIABO – QUINTAL DA  
D. ROSA.



FIGURA 4  
LIMOEIRO – QUINTAL DA D. ROSA.

Na entrada do lote, do lado direito, plantas exóticas, como o pé de Noni, e ainda a Teca, utilizada na fabricação de barcos, isto sem mencionar a variedade de plantas ornamentais.



FIGURA 5  
DIRETO DA AMAZÔNIA – NONI.



FIGURA 6  
TECA – UTILIZADA NA FABRICAÇÃO DE BARCOS.



FIGURA 7  
JARDIM DA CASA DED. ROSA DO SR. COELHO.



FIGURA 8  
VISTA FRONTAL DA CASA DE D. ROSA.

No que se refere aos homens entrevistados, ao serem inquiridos sobre quando e como se iniciaram suas relações com o campo, três responderam que nasceram na “roça” e que nunca viveram na cidade. Dois deles nasceram na roça e, depois, se mudaram para a cidade. Contudo, devido às dificuldades de trabalho, até mesmo por conta da baixa escolaridade, decidiram voltar ao campo, aproveitando a oportunidade das políticas agrárias e também porque é isso que sabem fazer de melhor. Interessante é que os dois disseram que, se continuaram no campo foi

porque as companheiras sempre deram apoio, o que denota certa cumplicidade e companheirismo. Os três que nunca saíram do campo também disseram algo no mesmo sentido, ainda que não tenham sido perguntados diretamente.

Disseram também que nada foi fácil, a começar pelos longos meses de espera, debaixo de sol e chuva, com medo de represálias e tudo mais. Foi um processo lento. A condição de assentados hoje parece confortável às pessoas que passaram um tempo longo nos acampamentos. A luta não consiste mais em adquirir a terra, mas em obter melhores condições sobre ela. A entrada na terra para os Assentados 22 de abril se deu após esse período longo de reivindicação, que durou quase quatro anos. A separação por características, demandas e famílias nos acampamentos e no assentamento continuaram, mas agora essa divisão está caracterizada numa divisão de áreas dentro dos assentamentos.

Atualmente, existem 460 famílias no Assentamento Santa Marta, onde muitas dessas famílias participaram da luta no acampamento e outras famílias chegaram ao assentamento depois da desapropriação da antiga Fazenda Santa Marta. Nossas pesquisas nos permitiram discutir aqui sobre como as mulheres do Assentamento Santa Marta – 22 de abril, estão ou não se organizando para viabilizar melhorias de vida no campo e nas suas relações sociais nesse ambiente onde estão inseridas. Dessa forma, nos atemos à configuração dessas instâncias organizativas (o assentamento, as coordenações e o setor de gênero), tendo como base o universo da luta pela terra e na terra.

Nas entrevistas, percebemos que, no decorrer do processo de luta pela terra, seus contextos e histórias foram se tornando distintos e resultaram em características organizacionais, metas e estratégias significativamente diferentes.

João (51), um dos primeiros assentados a receber seu lote, nos disse que:

A participação das mulheres nesse tempo foi muito importante, apesar de dizer que sem elas eles teriam que cozinhar, lavar e ainda cuidar dos outros afazeres da casa. Afirmo ainda que continuam sendo importantes para tudo, pois todos os financiamentos saem para elas, e se elas não quisessem, resolvessem ir embora por exemplo, perderiam tudo. E acho que se não fosse pelas mulheres aqui, não teríamos conseguido muita coisa. O mais certo é que estaríamos trabalhando nas terras dos outros, andando de um lado para o outro. Então, elas são importantes em tudo. Além do mais, viver sozinho é muito ruim, conclui (Entrevista no dia 03 de janeiro de 2012 no Assentamento Santa Marta – 22 de abril).

Matilde (46), uma senhora com pele queimada de sol, umas das primeiras assentadas, ao responder sobre a participação da mulher na reforma agrária, em sua simplicidade, respondeu com firmeza:

Eu não quero viver sem meu marido, sem meus filhos que já estão grandes e muito menos sem minhas, nossas terras, porque mesmo sendo em meu nome, é tudo nosso. Mas eu tenho certeza de que mesmo com todo sofrimento e medo, valeu a pena e que se não fosse por mim e pelas cumadres e amigas não estaríamos aqui hoje falando com a senhora. Nossa, estou me achando muito importante sendo entrevistada pela senhora. Então, se não fosse por nós mulheres, a senhora nem teria vindo aqui conversar com a gente. Se veio, é porque nós somos importantes, não é? (Entrevista no dia 03 de janeiro de 2012 no Assentamento Santa Marta – 22 de abril).

As mulheres buscam elementos arquivados na memória ao falarem de suas participações na chegada e na permanência no acampamento e, posteriormente, assentamento. Isso lhes permite estabelecer um constante vai e vem entre tempos passados e tempos presentes, da vida anterior, do período da luta pela posse da terra e das estratégias criadas para a permanência na terra.

Analisando a vida dessas mulheres assentadas, é preciso considerar as relações de poder que permearam seu ingresso na luta pela terra, que se iniciou num contexto de lutas sociais evidenciado nas entrevistas. De fato, as conquistas das mulheres no campo não são fáceis. Nesta fala, podemos pensar que, apesar da questão de gênero nunca ter sido prioridade nas discussões no assentamento, observamos que algumas assentadas romperam barreiras estabelecidas por uma estrutura social que guarda hierarquias de poder, com importância social diferenciada entre homens e mulheres no conjunto social. No meio rural, essa hierarquia parece ter um ritmo mais lento de superação. Pensar a participação das mulheres na luta pela terra somente no aspecto econômico seria provavelmente um erro. A sua luta ao acesso à terra foi bem mais ampla, e foi acrescido de dignidade, segurança e, quiçá, prosperidade.

Coelho (56), que não participou desde o início do processo de desapropriação da Fazenda Santa Marta, diz que mesmo tendo ficado apenas um ano debaixo de lona, no sol e com muito calor, também teria desistido se sua companheira não estivesse do seu lado, e que a vida deles mudou da água para o vinho.

Vendi a única coisa que a gente tinha que era um trator velho. Comprei esse pedaço de terra aqui sem um tostão no bolso, viemos com a cara e a coragem. Nossos filhos tiveram que nos sustentar durante algum tempo, porque não tinha nem o dinheiro de comprar a comida. Passamos maus bocados aqui. Depois de ficar um ano debaixo da lona (ele aponta pro local onde montaram a barraca) consegui fazer um rancho, mas com dificuldade, porque aqui tudo tem que comprar, até a palha pra cobrir o rancho e a madeira para as paredes foi pouco e ficamos uns três anos só com os quartos fechados, o resto aberto. Quando minha família vinha pra cá, dormia olhando para as estrelas, mas mesmo assim, estavam todos contentes, pois agora já estava tudo encaminhado. E hoje tenho uma casa boa, água, energia, meu, (olha pra companheira e muda de ideia), nosso gado, as vacas dando leite, tudo bom demais. E se não fosse ela? Nem sei, conclui (Entrevista no dia 04 de janeiro de 2012 no Assentamento Santa Marta – 22 de abril).



FIGURA 9  
RANCHO QUE O SR. COELHO MOROU.



FIGURA 10  
RANCHO E O SR. COELHO CUIDANDO DAS CRIAÇÕES.

Ainda nas falas das mulheres, a assentada Flor (39), quando questionada sobre sua função e seu papel na casa e no assentamento, pudemos perceber, ao contrário das outras citadas, a própria aceitação da submissão dos seus papéis.

Flor (39) diz:

Depois que a gente pegar o nosso lote, temos que ir atrás do dinheiro pra arrumar tudo, fazer o rancho, mas eu vou ficar em casa, e meu marido vai. Minha obrigação sempre foi cuidar da casa e dos meninos (três filhos menores). Eu cuido da casa e você de arrumar as coisas, falei pra ele. Essas coisas de reunião, banco, não gosto disso não. Fico aqui cuidando de tudo e ele que vá buscar os recursos pra melhorar nossa vida. Prefiro ficar junto com minhas companheiras. Mas tem umas que gosta de ir com o marido, não perde nem uma reunião dos assentados e quando ele vai pra cidade, se ela pode, vai junto. Cada uma vive como gosta. Eu prefiro ficar quieta aqui, com as minhas criações (galinhas). Fui criada assim, meu pai nunca me deixou participar de nada e quando casei, meu marido também nunca se interessou que eu participasse de nada. Acostumei e agora fica custoso mudar (Entrevista no dia 04 de janeiro de 2012 no Assentamento Santa Marta – 22 de abril).

Assim, as relações que hoje se constituem no Assentamento Santa Marta – 22 de abril são as mesmas que existiam antes das que foram constituídas no acampamento, já que as do acampamento foram influenciadas pelo comunitarismo das reivindicações pela terra. Dessa forma, apesar de o acampamento ter sido muito importante na vida de homens e mulheres, hoje os assentados da fazenda Santa Marta – 22 de abril não parecem ser suficientes para quebrar as molduras construídas pela sociedade, que designaram papéis e funções para os gêneros, apesar de a maioria dos entrevistados terem se posicionado contrários a essa ideia.

Passando a fase inicial de implantação, a etapa seguinte de todo assentamento é o crescimento local desse lócus, de acordo com a Política Nacional de Reforma Agrária, quase sempre baseada na exploração da cultura local ou em atividades pertinentes ao campo. Esta cultura local ou essas atividades no campo devem, de um modo geral, englobar todos os assentados de determinado assentamento sem distinção de ninguém. Continuando nessa premissa, reza a Política Nacional de Reforma Agrária que esse processo é a base para que se chegue a um desenvolvimento local dos assentamentos rurais no Brasil.

Por sua vez, as bases desse desenvolvimento local devem ligar a comunidade local a atividades econômicas, sociais, políticas e culturais. No Brasil, as políticas de desenvolvimento no campo quase sempre estão voltadas para a implantação de capacitações e atividades em todas as bases do desenvolvimento, sendo que a principal delas está diretamente ligada ao desenvolvimento econômico desses assentamentos. Entre essas capacitações e atividades está a prática da agricultura familiar.

Pela Política Nacional de Reforma Agrária, a agricultura familiar pode ser implantada a partir do sistema cooperativista e/ou associativista, o que já vem ocorrendo no assentamento.

Cada área das duas divisões feita no assentamento possui uma associação, que é outra forma de organização interna do assentamento. Ela tem como função organizar o modo de produção de cada grupo, a qual representa, além de atender as demandas de ordem jurídicas e burocráticas junto ao INCRA e outros órgãos públicos e privados relacionados a convênios,

projetos e outras ações de interesse das famílias assentadas. São duas associações dentro do assentamento porque, apesar de estarem em uma mesma área, essas pessoas não conseguem entrar em consenso com relação à organização interna do assentamento.

Relacionando as formas de aquisições dos lotes, constatamos que nem todos são advindos das reivindicações nos acampamentos, ainda que não tivéssemos acesso aos registros dos assentados, mas sabe-se que alguns, talvez hoje a maioria, tenha adquirido os lotes de outras formas. Uma delas está relacionada à compra e venda dos lotes, o que é considerado ilegal, tanto que alguns perderam tudo, mesmo após pagar e fazer benfeitorias nos lotes.

Assim, entende-se que as mulheres do assentamento parecem estar em consenso com relação à questão de que há uma urgência na organização, pois adotam a mesma opinião de priorizar a produção para depois falarem sobre as relações sociais no assentamento. Os primeiros anos do assentamento nas falas das assentadas e assentados não são fáceis, principalmente para as mulheres. Desde o primeiro passo da luta, que é a ocupação, a mulher está presente. Ela se destaca ao lado dos homens, muito embora a cultura e os preceitos que referenciam a organização familiar tenham na mulher, a dona de casa, a senhora do lar, a mãe, a esposa. Ou seja, todos os aspectos que caracterizam o espaço privado.

A sua luta é justamente para extrapolar essa condição, ganhando também a esfera pública. Essas mulheres desenvolvem inúmeras funções dentro da organização e seguem junto com os companheiros a luta pela reforma agrária e pela fundamentação da luta política. Mas, tudo isso é pouco visível no assentamento, tanto pelos problemas deste, quanto pela própria condição da organização social. Daí a sensação de que a participação da mulher na reforma agrária e em todo o Assentamento Santa Marta foi, é e continua sendo muito importante, mas nem por isso respeitada como deveria ser.

## 5. Considerações finais

A proposta deste trabalho foi realizar um estudo em que apresentamos uma reflexão teórica em torno das discussões acadêmicas, políticas, agrárias, e a participação das mulheres em assentamentos da reforma agrária, tendo como referência o Assentamento Santa Marta – Mundo Novo – GO e como perspectiva, mostrar os caminhos por elas percorridos na luta pela terra, a princípio, de modo geral, e por fim buscar detalhar este processo em questão. Assim, analisamos as características no Brasil que hoje envolvem as políticas de reforma agrária através das falas desses homens e dessas mulheres que nos deram suas versões acerca desse processo da posse de terra nos assentamentos rurais brasileiros.

Analisando as falas, pudemos perceber que o alcance da igualdade formal entre mulheres e homens – no que diz respeito aos direitos à propriedade – não implicou necessariamente numa igualdade de fato. Esta diferença manifesta-se intensificada se relacionarmos a terra com a reforma agrária, no entanto, percebe-se que, no interior dos assentamentos, homens e mulheres dão continuidade a uma definição de papéis sociais que, apesar de se mostrarem conflituosos, ainda são seguidos e mantidos, mas a maioria convive com esta realidade sem maiores problemas.

Sabe-se que o acesso à terra é um direito inalienável das mulheres e homens do/no campo e, em geral, representa um passo rumo à democratização produtiva. Logo, no Brasil, o acesso

à terra para um grande número de famílias tem acontecido principalmente através de assentamento de reforma agrária, realizado pelas parcerias entre órgãos governamentais como o INCRA. Apesar das legislações existentes no Brasil, que preveem o direito de mulheres e homens à propriedade, na prática esta igualdade é desmentida por uma série de interferências culturais, políticas e econômicas, que intensificam a desigualdade nas relações de gênero no campo.

Essa foi uma das constatações que tivemos em nossa pesquisa, além da ausência em se discutir tais relações no processo de posse e título da terra. Talvez esta seja a deficiência do desenvolvimento local/regional no campo sob a perspectiva de gênero. A voz que deveria ser dada às mulheres no campo, na verdade, é dada aos homens de modo geral, ainda que, segundo o processo de divisão dos lotes e das propriedades de terra, comprovado através das entrevistas, exista uma preferência dada às mulheres no processo de titulação do lote, desde que sejam casadas.

Desse modo, percebemos que algumas das experiências protagonizadas pelas mulheres assentadas do Assentamento Santa Marta – 22 de abril nos fez perceber que, apesar das políticas nacionais direcionadas à reforma agrária e ao desenvolvimento rural nos assentamentos discutirem a questão da mulher no campo, a consolidação destas discussões não é fácil de ser aplicada, nem pelas políticas públicas e nem pelos movimentos sociais. A teoria e a prática que relacionam essas políticas são ainda um desafio para uma mudança nas relações de gênero. Isso porque as definições destas relações estão inseridas no espaço do cotidiano, no qual mulheres e homens constroem diferentemente suas vivências e é onde as políticas públicas e os movimentos sociais ainda não conseguiram chegar, constituindo-se os lugares das diferenças.

A construção e reconstrução do cotidiano e das vivências das assentadas revelam como elas poderiam enfrentar a condição marginal que as mulheres estão inseridas no desenvolvimento rural. Mesmo divididas, estas mulheres possuem um ideal maior, que é a permanência na terra sob a perspectiva de uma vida melhor. No entanto, esse enfrentamento só é possível a partir do momento em que essas mulheres se perceberem oprimidas, o que poderia ocorrer a partir de uma formação política.

Embora saibamos que a divisão interna do assentamento possa ser um aspecto negativo na tomada de decisão sobre o modo de produção e subsistência deste, não é a divisão interna, e sim a pouca visibilidade das mulheres no mesmo que repercute na pouca visibilidade do setor de gênero.

A partir das experiências das mulheres do Assentamento Santa Marta – 22 de abril, entende-se ser necessário respeitar as diferenças no modo como são construídos os cotidianos de mulheres e homens no campo, mas é preciso também estar atento em como as relações de subordinação/dominação se apropriam nesse lócus. Um passo a frente seria o respeito e a valorização do trabalho das mulheres no rural, que possuem pouca visibilidade nas políticas públicas e dentro das ações do movimento que organiza o assentamento.

Nas falas das mulheres assentadas, percebemos inúmeros tipos de perspectivas, a maioria delas ligadas à família (filhos e maridos), mas há também perspectivas que elas se envolvem, visando obter maior visibilidade, melhorias nos seus lotes e até mesmo espaço para discussão. Estas perspectivas e a solução do problema de gênero no campo devem aguardar a resolução do conflito do próprio campo, e entendemos que a articulação entre gênero e a participação das mulheres no cotidiano dos assentamentos passa diretamente pelas formas de sensibilização, cultura e políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, N. L. de. **Reforma Agrária – CANG – Colônia Agrícola de Ceres**. 3. ed. R & F: Goiânia, 2007.

ARAÚJO, C. **Marxismo, Feminismo e o enfoque de Gênero**. Crítica Marxista, n. 11, Boitempo: São Paulo, 2000.

BUTTO, A. & HORA, K. E. **Mulheres na reforma agrária: experiências recentes no Brasil**. Disponível em: < <http://www.mda.gov.br/portal/aegre/programas/pndtr>>. Acesso em: 16 de junho de 2011.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CISNE, M. **Gênero, marxismo e pós-modernidade: uma reflexão teórico-política acerca do feminismo na atualidade**. Disponível em: < [http://www.ocomuneiro.com/nr2\\_artigos\\_Genero,%20marxismo%20e%20pos-modernidade.htm](http://www.ocomuneiro.com/nr2_artigos_Genero,%20marxismo%20e%20pos-modernidade.htm)>. Acesso em: 28 de abril de 2011.

FELICIANO, C. A. **Movimento Camponês Rebelde - A Reforma Agrária no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006. v. 1. 205 p.

FISHER, I. R. & GEHLEN, V. **Reforma agrária: chão masculino, pão feminino**. Trabalhos para discussão, n. 130/2002, fev/02. Disponível em: < <http://www.fundaj.gov.br/tpd/130.html>>. Acesso em: 1º de abril de 2011.

GARCIA, M. F.; JÚNIOR, A. T. **Trabalhadoras rurais e a luta pela terra no Brasil: Interlocação entre gênero, trabalho e território**. Terra Livre - Geografia, Movimentos Sociais e teoria. Vol.18 nº19 p. 257-272 São Paulo: AGB, 2002. Disponível em: < [www.fazendogenero.ufsc.br/.../1278269184\\_ARQUIVO\\_artigoFazendoG9.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/.../1278269184_ARQUIVO_artigoFazendoG9.pdf)>. Acesso em: 18 de junho de 2011.

GUANZIROLI, C. E. **Reforma agrária e globalização da economia - o caso do Brasil** – Projeto UTF/BRA/036/BRA. Disponível em: < [www.uff.br/revistaeconomica/v1n1/carlos.pdf](http://www.uff.br/revistaeconomica/v1n1/carlos.pdf)>. Acesso em: 12 de junho de 2011.

MACEDO, J. R. **A mulher na Idade Média**. 5. ed. revista e ampliada. São Paulo: Contexto, 2002. Disponível em <http://meuartigo.brasilecola.com/brasil/agricultoras-familiares-reforma-agraria.htm>. Acesso em 19 de junho de 2011.

MARTINS, C. G.; L, N. S.; CARVALHO, M. G. Relações de Gênero no Trabalho Doméstico. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, 9, 2010, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9>> Acesso em: 01 mai. 2011.

MARTINS, J. de S. **Reforma Agrária: O Impossível Diálogo**. 4. ed. São Paulo: EDUSP: 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINHEIRO, A. M. **Assentamentos de reforma agrária em Goiás: processos de organização**. Goiânia: UFG, 1999.

PRADO, C. J. **Formação do Brasil Contemporânea**. São Paulo: Brasiliense. Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro). 408 p.

\_\_\_\_\_. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA REFORMA AGRÁRIA. Disponível em: <[www.incra.gov.br](http://www.incra.gov.br)>. Acesso em: 03 de abril de 2011.

SANTOS, G. I. R. dos, **E a mulher se fez sujeito: o caso do acampamento unidos para vencer no distrito de Pinheiropolis, porto nacional – TO**. Graduada do Curso de Geografia pela UFT - Campus de Porto Nacional. Disponível em: <[analgesi.co.cc/html/t33182.html](http://analgesi.co.cc/html/t33182.html)>. Acesso em: 18 de junho de 2011.

SIMONETTI, M. C. L. **A Longa caminhada: A (re) construção do território camponês em Promissão**. São Paulo. 1999. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Geografiasocioeconomica/Geografiaagraria/01.pdf>>. Acesso em: 04 de agosto de 2011.

**[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)**. Portal do desenvolvimento agrário.

**[http://www.md.gov.br/portal/noticias/item?item\\_id=3576648](http://www.md.gov.br/portal/noticias/item?item_id=3576648)**

**<http://incragoias.wordpress.com/tag/santa-marta/>**

<http://incragoias.wordpress.com/distribuicao-dos-assentamentos-no-estado-de-goias/#norte>

**[http://www.ibge.gov.br/home/pesquisa/pesquisa\\_google.shtm?cx=001166883472422164311%3Azkjemxce8sc&cof=FORID%3A9&ie=ISO-8859-+de+mundo+novod+e+goias&siteurl](http://www.ibge.gov.br/home/pesquisa/pesquisa_google.shtm?cx=001166883472422164311%3Azkjemxce8sc&cof=FORID%3A9&ie=ISO-8859-+de+mundo+novod+e+goias&siteurl)**





# O PROCESSO DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO TRAJETÓRIAS E TENDÊNCIAS

*Yara Oliveira e Silva*

## 1. Introdução

Esse estudo destina-se a pensar sobre o processo da feminização do magistério, buscando uma reflexão sobre como se procedeu historicamente a constituição da carreira docente e, consequentemente, a prevalência da figura feminina na educação. Para isso, pretendemos analisar o atual cenário do ensino e a atuação e profissionalização docente, pautando-nos em subsídios teóricos que nos conduzam ao atual momento da carreira do magistério.

O atual cenário da educação, em que grande maioria absoluta dos docentes é do sexo feminino<sup>1</sup>, constitui um longo processo histórico, cultural, social, político e econômico. Trata-se, portanto, da releitura de todo um contexto que desencadeou a procura pelo mercado de

1. Dados estatísticos apresentados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. O Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003 apresenta informações sobre o perfil dos docentes atuantes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Especial. Dos 1,7 milhões de professores que participaram da pesquisa, 84,1% dos profissionais atuantes na educação são mulheres. Dados disponíveis em: < [http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-outroslevantamentos-profissionais\\_magis-default?p\\_p\\_auth=ryTHE7UK](http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-outroslevantamentos-profissionais_magis-default?p_p_auth=ryTHE7UK)>.

trabalho, diferenciando homens e mulheres e destinando-os a ocuparem profissões de maior ou menor reconhecimento, acompanhadas das diferenças salariais dos cargos por eles ocupados. Contudo, a identidade feminina com a profissão docente não aconteceu por mera escolha e desejo próprio, mas foi o resultado de uma circunstância de mudança social, política e econômica que reservou às mulheres a possibilidade de exercerem uma profissão e começar a aparecer no mercado de trabalho, saindo da inalterabilidade de ser dona de casa ou domésticas.

A sala de aula passava a ser um espaço de possibilidades, onde as mulheres poderiam colocar em prática seus dons maternos e afetivos, aliando-os ao prazer de ensinar as crianças. Logo, a constituição da profissão docente em seu caráter feminino está muito ligada a uma construção cultural de gênero. Segundo Chamon (2005, p. 18), “[...] a responsabilidade das mulheres para com o cumprimento dos deveres de filhas, esposas e mães se mantivesse como ponto de destaque no discurso oficial, o trabalho das mulheres não deveria aí se esgotar.” Daí a necessidade de ampliação da escolarização feminina.

Faz-se necessário construir uma identidade docente que se volte à sua profissionalização, assim como qualquer outra profissão. Dessa forma, é preciso dialogar sobre a formação e a prática docente, tecendo considerações sobre a formação e os reflexos destas no ambiente escolar, buscando compreender a trajetória da feminização docente e suas tendências que, seguramente, norteiam os rumos da educação por muitos e muitos anos.

A pesquisa que norteou esse artigo é de caráter teórico-bibliográfico, na qual nos pautamos em revisão de literatura, buscando autores que discutem o tema. Para isso, dividimos este estudo em quatro partes. Na primeira abordamos aspectos relacionados à educação no Brasil, assim como a predominância feminina; na segunda, relatamos sobre a profissionalização do magistério; na terceira parte discorremos sobre a construção de uma identidade de gênero e o que levaria a justificar a feminilidade tão presente no contexto escolar. Por fim, na quarta parte relatamos sobre a reelaboração da docência considerando a predominância feminina e sua identidade com a profissão.

## 2. A constituição da educação no Brasil: terreno fértil para a feminização na docência

Há séculos a mulher está à frente da educação. Para compreender o que originou essa feminilidade, procuramos subsídios na história.

Os primeiros indícios de educação em território brasileiro se iniciaram no século XV com a chegada dos jesuítas. A Companhia de Jesus tinha como missão difundir a fé católica por meio da pregação e do ensino. As primeiras escolas brasileiras contavam com poucos recursos e eram mantidas por esmolas e donativos, associados à força física dos próprios religiosos, índios e alguns colonos. (WEREBE, 1997)

A contribuição humanista e a formação voltadas para a religião eram características principais do modelo educacional por eles criado, que ficou conhecido como *Ratio Studiorum*. Era necessário formar o homem social e, sobretudo, humano.

Já o século XVI foi marcado pela intensidade de outras ordens religiosas no Brasil. A propagação e a doutrinação não seriam mais um advento restrito à Companhia de Jesus. Em 03 de setembro de 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil por intermédio do Marquês de

Pombal<sup>2</sup>, e as consequências desta expulsão, expressas em números, mostram o desfalque: 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários foram fechados. (NISKIER, 1996)

Os prejuízos no ensino, causados pela expulsão dos jesuítas, não se reduziam unicamente aos números. Criou-se um “[...] vazio escolar. A insuficiência de recursos e a escassez de mestres que substituísem os jesuítas desarticularam o trabalho educativo no país, com repercussões que se estenderam por décadas, alcançando o período Imperial” (MENESES, 1998, p.103).

Segundo Niskier (1996), na metade do século XIX, constatou-se que os ensinos primário e secundário deixavam muito a desejar, e estes ensinos eram de responsabilidade das províncias. Os principais problemas eram: a falta de recursos para manutenção de escolas e para contratação de mestres e também a falta de professores habilitados. Daí a preocupação generalizada em constituir escolas normais.

Assim, o ensino nos últimos anos de Império foi marcado pela criação das escolas normais, com o intuito de proporcionar a formação adequada aos mestres. (*Ibidem*, p.165-166)

Nas palavras de Werebe (1997), pode-se situar o ensino deixado pelo Império e herdado pela República.

A herança educacional recebida pela República foi assim a de um ensino primário deficiente, com um corpo docente em geral leigo ou mal preparado; uma escola secundária – ministrando um ensino predominantemente literário, livresco – com finalidade propedêutica, mantida principalmente por entidades privadas e destinada aos filhos das classes mais abastadas; um ensino superior fragmentado, formando, sobretudo bacharéis de Direito, com pouca atenção aos estudos das ciências e sem nenhuma realização no campo da pesquisa científica. Em suma, fazia-se de “alguns, indivíduos alfabetizados, de pouco, conhecedores de latim e grego e, de pouquíssimos, doutores” (WEREBE, 1997, p. 37, grifos da autora).

Foi na segunda década do século XX que o debate educacional tomou um espaço mais amplo. Várias tentativas reformistas ocorreram em diferentes estados e, nesse período, iniciou-se uma efetiva profissionalização do magistério e novos métodos e modelos pedagógicos começaram a ser mais amplamente discutidos e introduzidos nas escolas. (MENESES, 1998)

Em 1932, um grupo de educadores lançou um manifesto que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros, com redação de Fernando de Azevedo e outros 25 educadores, dos quais podemos citar, além do próprio Fernando de Azevedo, nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Francisco Campos, que condenaram o elitismo na educação brasileira, preconizando uma escola pública gratuita, leiga e obrigatória. (Meneses, 1998, p.106)

A repercussão do documento foi, de qualquer forma grande e os debates em torno de suas proposições foram calorosos, fecundos e positivos. Os conflitos entre os partidários das es-

2. Marquês de Pombal (1699-1782), político português, verdadeiro dirigente de Portugal durante o reinado de José I. O Reformador nasceu em Lisboa, no dia 13 de maio de 1699. Estudou na Universidade de Coimbra. Em 1738, foi nomeado embaixador em Londres e, cinco anos depois, embaixador em Viena, cargo que exerceu até 1748. Em 1750, o rei José I nomeou-o secretário de Estado (ministro) para Assuntos Exteriores. No entanto, suas reformas suscitaram grande oposição, em particular dos jesuítas e da aristocracia. Quando ocorreu o atentado contra a vida do rei em 1758, conseguiu implicar os jesuítas, expulsos em 1759, e os nobres; alguns destes foram torturados até morrer. Em 1770, o rei lhe concedeu o título de marquês. Ver: NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de história: 1500-2000**. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

colas confessionais (os tradicionalistas) e dos defensores de uma escola pública reformada (os renovadores) se aguçaram. [...] As contribuições da “escola nova” foram importantes e serviram para o questionamento da escola tradicional, de seus métodos baseados num ensino livresco, dogmático e artificial (WEREBE, 1997, p.52, grifos da autora).

O movimento da escola nova, em crítica ao tradicionalismo demasiado na educação, se espalhou por vários países. Embora tivesse como foco principal o ensino, também visava à inserção da escola na sociedade.

De toda essa trajetória da educação brasileira até agora exposta, há que se considerar que um dos problemas mais agravantes ao ensino era justamente a falta de preparo dos professores. Sem formação, tornava-se praticamente impossível praticar um ensino de qualidade.

O início do período republicano foi então marcado por uma série de anseios sociais e políticos. A necessidade de se estabelecer diretrizes para a educação nacional era visível. Assim, discorremos a seguir sobre os caminhos que levaram à profissionalização do magistério e o que motivou o processo de feminização.

### **3. A profissionalização do magistério: trajetórias da construção que embasaram a afirmação da mulher na carreira docente**

A formação de professores atinge níveis diferentes, dependendo não somente da contextualização histórica, mas também da própria mudança de nomenclaturas e de indefinições acerca do que se concebe sobre a palavra formação. A formação para atuar nos mais diversos níveis de ensino sempre foi um problema histórico, relacionando-se diretamente aos problemas gerados por uma educação insegura e ineficaz que perdura há séculos. Talvez se possa afirmar que um dos grandes problemas do avanço educacional esteja justamente relacionado à formação de professores, ou à deficiência dela.

Assim, pretende-se delimitar alguns pontos direcionados à questão da formação, ressaltando os principais cursos voltados para esta necessidade. Segundo Werebe (1997),

Até a reforma de 1971 os professores para as séries iniciais do ensino de primeiro grau, antigo ensino primário, eram formados: na escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginásial, e na escola normal de grau ginásial, de quatro séries anuais, que conferia o diploma de regente do ensino primário. Os institutos de educação ofereciam, além dos cursos normais de formação dos professores primários, cursos de especialização para os normalistas: de aperfeiçoamento, de especialização em educação pré-primária e de administração escolar (p. 191).

Conforme apresentado anteriormente, as escolas normais surgiram durante o Império. Contudo, a criação da escola Normal não ofereceu grandes melhorias à qualidade dos professores que atuavam no ensino primário. Esse espaço, que era destinado à formação de professores para atuar no ensino de 1º grau, prolongou-se até a República. Para Romanelli (2001),

A constituição de República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas [...]. À União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário e acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (p. 41).

Percebe-se, portanto, que a escola Normal já nasceu repleta de falhas e preconceitos, uma vez que sua objetividade era desviada. A escola Normal não se constituía em uma obrigatoriedade para a prática docente. Este fato pode ser percebido pela análise feita por Guiraldelli Jr. (2000) ao afirmar que os professores que atuavam na docência eram mal pagos, e o governo não se incumbia de construir um número de escolas suficiente para atender à demanda. Os professores deveriam ser normalistas “ou” poderiam ter prestado exame na Escola Normal da Capital. No caso de escolas intermediárias e escolas provisórias, que o autor chama de “primas pobres” (GUIRALDELLI JR, 2000, p. 29) das escolas preliminares, também não se exigia a formação em nível Normal.

A escola Normal demonstrava, então, a sua fragilidade. A não obrigatoriedade em cursá-la para atuar como professor regente em determinados níveis de ensino contribuiu para a continuidade da atuação de professores leigos<sup>3</sup> no ensino. Werebe (1997) afirma que, embora

[...] o ensino normal tenha sido, pelo menos em termos de regulamento, o de preparar o corpo docente para o ensino primário, desde a criação das primeiras escolas suas finalidades principais foram desviadas, aumentando no decorrer dos tempos, a importância das funções adjetivas que lhes foram atribuídas, transformando-as em “liceus para moças”. O ensino normal foi assim se “desprofissionalizando”, recebendo cada vez mais uma clientela desinteressada pelo magistério (p. 192, grifos da autora).

O curso Normal foi perdendo sua essência. O desprestígio da escola Normal, causado justamente por seus alunos, trouxe a imagem de curso “quebra galho”, visto como uma garantia de um diploma para emergências futuras. O currículo colaborava para atrair mulheres que, ao cursarem o Normal, preparar-se-iam para, futuramente, desempenhar seu papel de mãe e esposa. Além disso, era uma escola considerada fácil, devido ao fato de atrair alunas pouco interessadas pelos estudos e que não enfrentariam cursos renomados. Sobre as características do ensino normal, pode-se observar a predominância do elemento feminino entre os alunos.

No entanto, o desenvolvimento das escolas Normais alcançou um patamar relevante em meados no século XVIII. Foi-se descobrindo que cursar o ensino Normal poderia ser algo interessante, não somente para as famílias de classe média, como também para as famílias da camada mais rica da sociedade. No entanto, o crescimento do número de escolas não significou de forma alguma uma melhoria na qualidade do ensino oferecido, já que se percebe que as frequentadoras desse curso não se preocupavam com uma escola pública de qualidade.

3. Professores sem formação acadêmica necessária para atuar na docência.

Werebe (1997) coloca que,

Paradoxalmente, embora o número de normalistas formados ultrapassasse as necessidades de professores, em algumas regiões do país, as fileiras dos professores leigos não deixaram de engrossar, exatamente pelo fato de que nem todos os diplomados se interessavam em ingressar no magistério. Desta forma, a expansão da rede de escolas normais jamais constituiu uma garantia para a formação de professores necessários ao ensino primário (p. 193).

A escola Normal no Brasil representou, em termos de educação, um crescimento mais quantitativo que qualitativo. Houve, portanto, o desvio de formação de professores para formação de mães e esposas. Essa situação prolongou-se até a aprovação da Lei 5692/71, que tratava da reforma do ensino de 1º e 2º graus. A nomenclatura Ensino Normal praticamente desapareceu, passando agora a ser constituída como uma habilitação do ensino de 2º grau profissionalizante: habilitação para o magistério.

A decadência do ensino Normal abria agora as portas para a habilitação para o magistério enquanto um curso profissionalizante e, assim, poderia alcançar uma importância considerável, deixando de lado o espírito feminino, maternal e doméstico do ensino Normal.

Contudo, é preciso pensar que a simples mudança de nomenclatura e a exigência da formação de professores para atuar nos mais diversos níveis de ensino não trouxeram uma identidade para a docência. Continuava, então, o caráter de menos prestígio do curso de habilitação para o magistério em detrimento de outros cursos oferecidos no 2º grau profissionalizante.

Guiraldelli Jr. (2000, p. 183) coloca que

O equívoco maior da Lei 5692/71 não foi ainda trazido à tona. Tendo transformado todo o 2º grau em profissionalizante acabou desativando, também, a Escola Normal, transformando também o curso de formação de professores de 1ª a 4ª série na "Habilitação Magistério", que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o 3º grau (p. 183, grifos do autor).

Nas palavras do autor, identificamos que a formação de professores, mesmo depois da aprovação da Lei 5692/71, continuava relegada a um segundo plano. A desvalorização do magistério é algo que se perdura há séculos e quanto mais se exige formação, mais desvalorização é percebida nos mais diversos níveis.

Embora a escola normal não constituísse a instituição ideal para a formação dos docentes do antigo ensino primário, os cursos que a substituíram não eliminaram seus defeitos, mas acrescentaram outros, talvez mais graves. Em análises sobre a reforma, alguns educadores consideram que houve desestruturação do curso e descaracterização da instituição. [...] O fato de que a Habilitação para o Magistério seja, de certa forma, considerada uma habilitação de "segunda categoria", recebendo os alunos mais fracos, menos estudiosos ou menos ambiciosos, ou sem outras possibilidades de ingressar nos ramos mais prestigiosos, também não é fato novo, pois essa sempre foi a situação do ensino normal (*Ibidem*, p.197).

Percebe-se que a reforma vinda com a Lei 5692/71 não trouxe grandes mudanças favoráveis aos cursos de formação de professores; ao contrário, agravou o quadro educacional e, conseqüentemente, criou novos problemas. Os novos problemas advindos dessa reforma relacionaram-se ao empobrecimento do curso habilitação para o magistério nos seguintes sentidos: falta de integração interdisciplinar; dificuldade de realização nos estágios; inadequação do curso à clientela do período noturno; pauperização salarial do professor; inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar nessa habilitação; redução do número de horas reservadas ao ensino das matérias pedagógicas (o que acontecia devido ao ingresso de alunos vindos de outros cursos e que não frequentavam a primeira série da habilitação, ou que às vezes haviam concluído outro curso na modalidade do ensino de 2º grau e estariam fazendo somente “complementação pedagógica”)<sup>4</sup>.

O caráter feminista do curso prevaleceu. A habilitação para o magistério herdou do curso Normal uma série de problemas, além de criar outros novos. Diante da possibilidade de complementação pedagógica que o curso oferecia, podia-se constatar que a docência no ensino do antigo 1º grau era considerada muitas vezes como um “bico”<sup>5</sup>. Aqueles egressos que não obtiveram êxito na “profissão” escolhida no 2º grau poderiam atuar como professores, desde que cursassem a 4ª série da habilitação para o magistério. Assim, esse curso, que foi destinado à formação de professores para atuar de 1ª a 4ª séries, tinha sua imagem reduzida ao curso “mais fácil e menos exigente”, tornando-se, conseqüente e simultaneamente, desfalecido e empobrecido.

Um dos fatores desse empobrecimento pode ser, também, segundo Werebe (1997, p. 20), a formação pedagógica dos professores responsáveis pela formação na habilitação para o magistério, ou seja, na “formação dos formadores”. Em princípio, esses professores deveriam ser formados no curso superior de Pedagogia. O problema principal não reside simplesmente no fato de não haver professores com essa formação, mas sim no preparo inadequado que esses cursos ofereciam.

Essa afirmação é reforçada por Gatti (1997), em que a autora coloca que

Muitos dos problemas existentes na formação de professores em nível médio para o ensino de 1ª a 4ª série repetem-se em sua formação em nível de ensino superior, na opção Magistério dos cursos de Pedagogia: instrumentalização pedagógica específica para as primeiras séries do 1º grau insuficientes, aligeiramento de conteúdos e sua desarticulação na estrutura do curso, professores com pouca formação específica e pouca experiência de 1º Grau. As escolas superiores têm se revelado muito distanciadas do problema do exercício do Magistério de 1º Grau, sobretudo 1ª a 4ª séries, e dos problemas concretos da rede escolar como um todo (p. 49).

Pensar a formação de professores em nível de 2º grau no curso habilitação para o magistério para atuar nas quatro primeiras séries é pensar não somente nessa formação, mas também na formação dos formadores. Torna-se prudente analisarmos quem ensina quem. Até então as críticas consideráveis quanto ao ensino desfalecido realizado de 1ª a 4ª séries têm caído sobre os cursos de formação de professores para este nível de ensino, dos quais até então analisamos

4. Werebe (1997, p.198-199).

5. Metáfora atribuída para destacar o descompromisso profissional mediante a profissão.



o curso Normal e a habilitação para o magistério. Mas, se pensarmos que o grande problema pode estar na formação oferecida por esses cursos, torna-se pertinente pensar quem oferece ou trabalha diretamente como docentes nesses cursos e, conseqüentemente, qual é a formação superior que estes agentes recebem para serem docentes nos cursos de formação de professores em nível de 2º grau.

Segundo Silva (1999),

O curso de Pedagogia foi instituído entre nós por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939. Visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, ficou instituído por tal documento legal, o chamado “padrão federal” ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições (p. 33, grifos da autora).

Desde sua criação, o curso de Pedagogia veio permeado de falhas e contestações. O curso surgiu quando ainda vigorava o curso Normal. Com a reforma educacional proposta pela Lei 5692/71, quando o curso Normal passou para habilitação para o magistério, o curso de Pedagogia se estendeu até este. Em 1962, instituiu-se o currículo mínimo para o curso de Pedagogia com as matérias voltadas para o bacharelado. O currículo para a licenciatura veio pelo Parecer 292/1962. A dualidade na Pedagogia se fazia presente inclusive nos currículos. O curso de Pedagogia na formação de bacharel formava o técnico, o administrador pedagógico, o orientador educacional e o supervisor pedagógico, enquanto que a licenciatura formava o professor para a escola Normal.

A fixação de um currículo mínimo foi criticada pelos educadores, que interpretaram tal medida como sendo uma “camisa de força” (BRZEZINSKI 2000, p. 56) que não só uniformizava os currículos, como também desrespeitava a diversidade do País.

Gatti (1997) faz uma colocação quanto ao currículo do curso de Pedagogia e aponta a disciplina Metodologia e Prática do Ensino de 1º Grau como sendo uma das que definem (ou pelo menos deveria) a formação e o perfil do curso. Assim, a autora coloca que,

A inclusão da disciplina Metodologia e Prática do Ensino de 1º Grau tanto habilita o aluno de Pedagogia para o Magistério no 1º Grau quanto para o 2º Grau, dificultando captar, no interior do curso, o que é uma habilitação e o que é outra. Em geral, as escolas têm reconhecimento para oferecer habilitação Magistério de 2º Grau; porém, estudos empíricos têm mostrado que, nas escolas, impera uma ambigüidade curricular que dificulta a compreensão do significado real da habilitação referente tanto ao 1º Grau como ao 2º Grau (GATTI, 1997, p. 49).

As disciplinas de Didática, Prática de Ensino e Metodologia davam ao curso de Pedagogia o seu caráter de formação de professores. Porém, a forma como elas estavam estruturadas no currículo do curso não deixava transparecer sua importância, ou seja, muitas vezes essas disciplinas se encontravam em pleno desacordo, o que significa dizer que elas praticamente não aconteciam.

Nas palavras de Werebe (1997), percebemos a desarmonia encontrada nos currículos quando a autora afirma que

A Prática de Ensino deveria ser a disciplina central do curso: a ela caberia a colocação das questões e dos problemas da realidade da escola, do cotidiano do trabalho do educador, que seriam tratados nas várias matérias e para elas convergiriam as respostas e indicações para a ação pedagógica. [...] Talvez em razão do desprestígio dos estudos educacionais, dentro da universidade, os responsáveis pelos cursos de Pedagogia procuraram imprimir-lhes uma orientação que os distinguisse de disciplinas aplicadas à educação (WEREBE, 1997, p. 201).

O caráter de formação desaparece mediante as disciplinas, ficando a impressão de que todos os estudos são feitos de forma “geral”, o que implica no desvanecimento da obrigatoriedade e da responsabilidade que o curso de Pedagogia deve ter frente à formação de professores. O curso de Pedagogia, desde sua criação, possui características que, possivelmente, o tornam de menos prestígio social: predominantemente noturno, geralmente oferecido em faculdades isoladas e particulares e com público alvo constituído basicamente por mulheres.

Atualmente, devido à aprovação da Lei 9394/96, o quadro do curso de Pedagogia sofreu alterações. Essa lei ampliou a oferta das licenciaturas em áreas específicas, tornando-se também obrigatória a atuação de professores formados para atuarem em disciplinas específicas nos currículos da educação básica. Assim, o pedagogo se restringe à atuação na administração escolar e na docência dos anos iniciais do ensino fundamental, e os licenciados em áreas específicas atuam a partir da 2ª fase do ensino fundamental.

Ao discorrer sobre a problemática dos cursos que se voltam para a formação de professores, não pretendemos encontrar respostas, mas apenas analisar os contextos que motivaram a prevalência da mulher frente à docência.

Com tantas mudanças, o que se percebe é a permanência da mulher na educação em uma maioria considerável, segundo constatado no *site* do INEP referente ao Censo do Professor realizado em 2003, em que 84,1% dos professores da educação básica são do sexo feminino. A docência torna-se pouco ou quase nada atrativa aos homens que preferem buscar outras qualificações e vislumbram outros mercados de trabalho. Sobre a construção dessa identidade feminina junto à docência falaremos no próximo item.

#### **4. A feminilidade e a feminização da docência: identidades e gênero no papel da mulher frente à sala de aula**

Discutir sobre a feminização da docência tem sido terreno fértil para vários historiadores e estudiosos no que se refere à construção de gênero na educação. O século XX sinalizou a maioria absoluta de mulheres atuando na educação enquanto que os homens foram se evadindo dessa profissão.

Segundo Chamón (2005), os homens abandonavam o magistério para buscar profissões mais rentáveis. Dessa forma, coube à mulher assumir a docência. Mas, questiona-se: qual é a identidade da mulher enquanto docente? Mera coincidência ou houve união de princípios

que zelassem não somente pela feminização na docência, mas, sobretudo, pela criação de uma identidade com a profissão? Num contexto histórico, parece que o trabalho feminino na docência é considerado como natural, refletindo, assim, na professora, mãe e carinhosamente chamada de tia. Cria-se uma personificação que reflete na identidade da profissão.

Nessa historicidade,

A Mistificação da ação educativa é uma das características mais fortes do ideário da professora. A dignidade do ofício, a nobreza de sua missão, a exaltação do zelo só comparável às causas religiosas e patrióticas, ainda hoje, materializam a ética do ideal de professora (CHAMON, 2005, p. ?).

Nesse contexto, a autora nos conduz a refletir sobre o que teria favorecido a compreensão de uma identidade docente que privilegie o gênero feminino em detrimento do masculino.

Contudo, a feminização do magistério se manifesta em grande maioria dos países do mundo. Pode-se atribuir à Revolução Industrial e ao capitalismo boa parcela de contribuição que os homens buscassem se evadir da docência deixando para as mulheres uma grande participação, afirmando-se, primeiramente, como professoras primárias.

Focando no Brasil, a passagem da sociedade agrária advinda do feudalismo para uma sociedade capitalista aproximou a mulher do ofício da docência. Tendo os homens assumido o trabalho na indústria, a mulher colocou em prática sua docência, mesmo sem formação, mas contribuindo com sua conduta moral, buscando estabelecer a ordem social e a educação. Coube também às mulheres assumir o trabalho filantrópico. (VIANNA, 2001)

Assim, a identidade do gênero feminino com o magistério caracteriza-se como vocação para a docência. Além da vocação, era também um exercício político e demonstração de cidadania por garantir uma profissão.

Todavia, a feminização da docência vem acompanhada da formação de estereótipos e de uma homogeneização da mulher como um segundo plano que apenas assumiu aquilo que o sexo masculino relegou. Louro (1997, p. 103) apresenta que “Quem falou sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos” Por isso, precisamos desfazer os estereótipos criados frente à emancipação do trabalho feminino, no qual se possa discutir que a feminização da docência atravessa todo um contexto histórico-social e político.

Todavia, retratar o conceito de gênero na trajetória da feminização do magistério no Brasil ainda é um fenômeno novo. Até a década de 1980, o tema gênero foi pouco explorado. Foi no início da década de 1990 que estudiosos começaram a fazer abordagens sobre a mulher e o trabalho. Podemos então nos indagar: qual a real discussão de gênero frente à docência? Tal discussão perpassa além da presença feminina ou seria essa presença a grande discussão? O que percebemos é que a discussão sobre gênero vai além do determinismo biológico e de meras diferenças entre o sexo feminino e masculino.

Segundo Scott (1990, p. 08), “o saber que se produz sobre as diferenças sexuais e corporais, bem com sobre o lugar das mulheres na divisão sexual do trabalho, caracteriza-se pela sua variabilidade e natureza política.” Assim, pode-se deduzir que o processo de feminização do magistério não está dissociado das péssimas condições de trabalho, do achatamento salarial

e da reprodução de estereótipos dentro do próprio contexto escolar. Apesar de representar maioria absoluta no quantitativo de docentes atuantes, a estratificação sexual vem acompanhada das tensões da utilização do termo gênero como sendo autoexplicativo de um processo de mudanças e seus precedentes.

Nesse sentido, a utilização do gênero como categoria explicativa de análise ganha enorme utilidade para a compreensão da divisão/segregação sexual do trabalho contida na feminização da docência. [...] A segunda decorrência dos pressupostos de gênero para a análise da docência enquanto profissão feminina relaciona-se com os significados masculinos e femininos que permeiam a história de professores e professoras e suas práticas escolares (VIANNA, 2001, p. 92).

Analisando pelas palavras da autora, seria então possível depreender as manifestações de feminino e masculino na vida de professores e de professoras. Segundo Vianna (op. cit, p. 93), “Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais.” Para isso, é necessário desfazer as amarras que dificultam avançar num novo caminho de gênero, no qual o sexo biológico e o corpo anatômico não sejam os responsáveis por definir condutas num processo que envolve a profissionalização.

No atual contexto social em que vivemos, a educação não pode zelar pela manutenção do tradicionalismo que gere tensões de gênero. A identidade docente precisa estar acima dessas tensões, uma vez que vida pessoal e atividade profissional não sugerem uma relação de interdependência. Ser do sexo masculino ou feminino nada mais é do que uma resignificação dentro do exercício da profissão. Assim, o magistério torna-se uma profissão feminina em decorrência de uma atribuição social, independentemente do sexo de quem a exerce.

Ao pensar sobre as relações de gênero e suas construções sociais e históricas, podemos ver a multiplicidade quando nos referimos às feminilidades e masculinidades existentes no contexto cultural. Para Scott (1991), os sujeitos se encontram no processo de construção, mas a teoria tende a universalizar as categorias “homem e mulher” e a relação entre masculino e feminino.

Nogueira (2006) nos coloca que as diferenças entre os sexos são compreendidas como construções sociais, e não como destinos biológicos. Indicam também que a sociedade instaura patamares de poder e dominação, estabelecendo, a partir disso, segregações e valorações que determinam um valor para o trabalho masculino diferente do das mulheres, não apenas no que condiz a salários, mas sobretudo no reconhecimento social da tarefa e profissão. Induz ainda uma naturalização da responsabilidade pelo trabalho reprodutivo, o que confirmaria uma divisão sexual do trabalho arraigada nas relações de opressão de uma sociedade patriarcal.

Frente à historicidade apresentada, percebe-se que a feminilidade do magistério antecedeu a feminização, já que indução gradual com a qual a mulher assumiu a docência passou, *a priori*, pelas atribuições maternas e de determinismo de sexo biológico para depois chegar à compreensão da mulher enquanto profissional. As características e atributos naturalizados como femininos teriam feito um alicerce para preparar o terreno que foi sendo ocupado por elas. Frente a esse processo de mudança, a construção e o delineamento de uma identidade encontram-se em fase primária, considerando os vários fatores que atravessam tal identidade.

## 5. Em busca de uma (des)contextualização da identidade docente: tendências e perspectivas para a reelaboração da docência

O sentido de buscar uma identidade sobre a formação de professores requer que se tenham aqui algumas considerações sobre os cursos de formação docente, começando pela formação inicial e se prolongando até a formação continuada desses que buscam a construção de seu conhecimento como forma de aprimorar sua atuação enquanto professor.

Portanto, o espaço denominado instituição de ensino superior e, automaticamente, as licenciaturas, subsidiarão boa parte dessa reflexão, que pretende focalizar a formação de professores.

Moldurado como está, esse quadro requer um pensamento tanto do ponto de vista ético quanto estético, já que se pretende, a partir daqui, redirecionar a formação de professores, ultrapassando, assim, um paradigma aparentemente imutável: o paradigma do pensar o treinamento e não a formação. Derrubar este paradigma é o ponto de partida para a análise de como se constitui a identidade dos professores. O que se percebe é que a formação, em qualquer nível de ensino, acontece, na maioria das vezes, de forma esvaziada de contextualização e de construção de competências mínimas necessárias.

A formação inicial, esvaziada de fundamentos e perspectivas para a formação de professores críticos, mostrando-se bem mais preocupada em atender às demandas e exigências sociais, tem provocado uma verdadeira guerra ideológica: as instituições de ensino superior não cumprem seu papel de formadoras, lançando, com isso, no mercado de trabalho, uma série de novos “diplomados” com poucas competências.

Além do esvaziamento, deparamo-nos, ainda, com outro grande problema, talvez o maior, que é a falta de identidade dos professores. Segundo Pimenta (1999),

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades que estão postas pela sociedade adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. [...] Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições (p. 18-19).

Logo, se a identidade está ligada a um determinado contexto histórico, acredita-se que o atual contexto da educação brasileira faz renascer uma reflexão sobre a identidade do professor. Afinal, quem são os professores? Qual é o seu ofício? Como eles adquirem e desenvolvem conhecimentos? Qual é o seu espaço de formação e atuação? Enfim, em qual realidade eles se constituem e constroem sua identidade?

Como sujeitos inseridos em um processo, os professores que são ao mesmo tempo alunos nas licenciaturas, encontram alguns complicadores que acabam por formar um triângulo. Na procura por identificar as pessoas que buscam nas licenciaturas uma possibilidade de engrenar sua atuação docente, os complicadores podem assim ser definidos: 1) discrepância entre teoria e prática; 2) esvaziamento do currículo dos cursos de licenciaturas, e 3) distância entre ensino-pesquisa.

Começando pelo primeiro complicador, há que se considerar que os professores já atuantes percebem com clareza, enquanto os futuros professores ainda enfrentarão a discrepância entre teoria e prática.

Segundo Mercado (2002), o processo de preparação dos professores, atualmente, consiste em cursos ou treinamentos com pequena duração para exploração de determinados programas, cabendo ao professor o desenvolvimento de atividades, utilizando-se dessa nova ferramenta, junto aos alunos, sem que tenha a oportunidade de analisar as dificuldades e potencialidades de seu uso na prática pedagógica.

A falta de ligação entre aquilo que se aprende e aquilo que se realiza mostra a ausência de um trabalho de conscientização epistemológica tanto na formação inicial como na formação continuada. Desenvolve-se, assim, uma racionalidade técnica em que a atividade profissional é, sobretudo, instrumental. (PINTO, 2002). Mediante o distanciamento acentuado, há que se pensar ainda que a forma como são trabalhadas as disciplinas de práticas educativas e o estágio supervisionado não proporcionam o embasamento necessário à união de prática e teoria.

O desenvolvimento de práticas educativas e o estágio supervisionado não podem ser reduzidos ao conceito banalmente utilizado de que o estágio é a aplicação da teoria em campo. Tal conceito significa aceitar a minimização do estágio a somente aplicação de teorias sem muita fundamentação prática, dependendo do contexto em que ele se desenvolve. É necessário entender que a experiência para produzir conhecimento não se confunde com o saber fazer, mas com a reflexão sobre o saber fazer, sobre a prática. É a chamada epistemologia da prática, que não será assim caracterizada por uma mera aplicação da teoria em um espaço que proporcione tirá-la do papel. (PINTO, 2002)

Isso porque não se pode conceber o termo “aplicabilidade” em educação. Essa epistemologia da prática deve possibilitar ao professor pensar e repensar, de forma que ele possa problematizar situações em que não participe da resolução sozinho, mas que resolva com a consciência e participação grupal. Assim sendo, a prática deixa de ter sentido de aplicação de uma determinada teoria para adquirir um novo sentido: o de problematização da teoria e, conseqüentemente, da reflexão que leva à construção de certos conhecimentos.

Fazendo agora a ligação entre este primeiro complicador, passaremos ao segundo: o esvaziamento do currículo dos cursos de licenciatura.

A centralização das matrizes curriculares dos cursos superiores, principalmente das licenciaturas, traz consigo uma organização muito amarrada e predeterminada. Em se tratando de formação inicial, o currículo é muito centrado e definido nas metodologias de ensino (o saber fazer), esquecendo-se de desenvolver a epistemologia da prática. Tal epistemologia tem sido desenvolvida nos programas de pós-graduação ou em programas de qualificação profissional. No primeiro caso, ela vem subsidiada pela ideia de alguns pesquisadores; no segundo, pela tentativa de alguns pesquisadores em difundir sua pesquisa, repassando aos cursistas os resultados, para que possam não apenas se apropriar, mas também aplicar em seu cotidiano escolar.

Segundo Mercado (2002),

A formação de professores sinaliza para uma organização curricular inovadora que, ao ultrapassar a forma tradicional de organização curricular, estabelece novas relações entre teoria e prática. Oferece condições para a emergência do trabalho coletivo e interdisciplinar e possibilite a

aquisição de uma competência técnica e política que permita ao educador se situar criticamente no novo espaço tecnológico. [...] Estas mudanças exigem uma profunda alteração curricular, em que os conteúdos acumulados pela humanidade serão os objetos do conhecimento, mas os novos problemas e os projetos para suas soluções comporão os procedimentos e atividades que serão avaliados pelas escolas para constatar sua eficácia (p. 18-19).

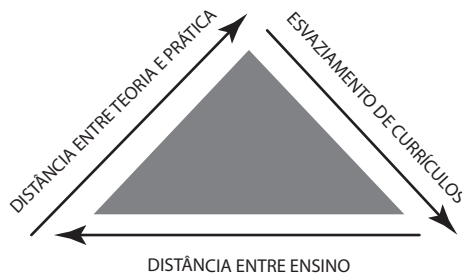
Pensar essa reestruturação significa refletir sobre a abertura para desenvolver práticas de forma interdisciplinar, não desvinculadas, não isoladas, mas fundamentadas teoricamente.

Fechando o triângulo, temos a distância entre ensino-pesquisa. Se a distância entre teoria e prática e o esvaziamento dos currículos é algo presente nas licenciaturas, a consequência disso é depararmos com a distância acentuada entre ensino-pesquisa. É certo que boa parte da autonomia dos professores está centrada na possibilidade de o professor ser um pesquisador. Conforme argumenta Tardif (2002),

Ao sustentar que os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento, tais considerações permitem recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola, de maneira geral. De fato, esse postulado propõe que se pare de considerar os professores, por um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por exemplo: os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação, etc), e, por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos (por exemplo: a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução de hábitos e dos campos sociais, as estruturas sociais de denominação, etc) (p. 229-230).

Dessa forma, o que se percebe é uma forte tendência a esvaziar cada vez mais os saberes docentes. Esse fato se faz presente nos dois complicadores anteriores componentes do triângulo e agora retorna de forma menos ingênua, separando dois grupos bem distintos dentro de um mesmo espaço: o primeiro grupo é o que pesquisa e difunde seus resultados para uma comunidade ansiosa por aquisição de saberes; o segundo grupo é exatamente essa comunidade que se apossa dos saberes produzidos por outros, ou, talvez, dos saberes que a sociedade deduz que estes tenham que repassar, e isso acontece ingenuamente por parte do segundo grupo.

Silenciosamente, esse triângulo se completa, ficando assim composto:



A partir dos argumentos expostos, percebemos que contextualizar uma identidade em torno da formação de professores é ainda um desafio. Essa identidade, tão necessária, remete-nos a pensar que ela não depende somente da vontade e expressão político-educacional; ela está inserida em vários contextos que se interconectam e que acabam por defini-la. Torna-se, assim, pouco possível caracterizar uma identidade profissional ignorando o espaço com o qual os professores trabalham diariamente. Com isso, percebe-se que o professor-aluno é o mesmo professor-profissional, e que sua busca por uma identidade tende a contemplar, simultaneamente, as duas vertentes.

Segundo Contreras (2000),

Da mesma forma que o profissionalismo, tanto como descrição ou expressão de desejo, constitui um debate vivo no seio da comunidade educativa, outro dos temas controversos é o da paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*. É esse o fenômeno que passou a ser chamado de processo de *proletarização* (p. 33, grifos do autor).

Partindo da análise feita pelo autor, os professores, além de perderem suas qualidades profissionais, distanciam-se cada vez mais da construção de uma identidade, uma vez que eles vêm sofrendo um processo de proletarização gradual, o que faz com que percam espaço de criticidade e consciência. O que nos remete a tal pensamento é o fato de essa perda relacionar-se às condições de trabalho, estando estas mesmas condições intrinsecamente vinculadas ao modo de pensar da produção capitalista. Esse fenômeno da perda de espaço é caracterizado pela comparação possível de se fazer no interior da produção capitalista, uma vez que a formação de professores remete a um processo de racionalização do trabalho. Com isso, citam-se três princípios que embasam essa afirmação:

*A separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide;

*A desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção, e;

*A perda de controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (CONTRERAS, 2000, p. 135, grifos do autor).

Analisando os três princípios supracitados, parece claro que esse é o processo básico da forma como acontece o pensamento produtivo, observado o papel assumido (mesmo sem consciência disso) pelos sujeitos que participam desse modo de produção, bem característico do sistema capitalista.

Na educação, o mesmo discurso capitalista inseriu-se velozmente, porém, com uma proporção que denominamos “gestão científica”<sup>6</sup>, tanto do ponto de vista prático quanto organizacional. Desta forma, esse discurso trouxe consigo duas consequências que atrasam o pensamento pedagógico.

6. Utilizamos o termo “gestão científica” por se tratar de dois fatores que têm grande influência nas instituições de ensino, sendo eles: a prática educativa e a organização escolar. Esse termo foi apresentado por Contreras, 2002.



O primeiro atraso é percebido na introdução de critérios e hierarquias, o que causa a inibição dos professores e o favorecimento do controle de seu trabalho, uma vez que as deliberações sobre este não lhe pertencem: são pensadas em órgãos “competentes” para este fim.

O segundo atraso é referente à perda da autonomia sobre sua própria prática educativa. No discurso capitalista, a prática educativa se reduz à aplicação de programas e pacotes curriculares. Isso reflete no espírito de racionalização tecnológica do ensino, no qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto de valores que deveriam ser delegados ao docente.

A consequência que os dois atrasos trazem para a educação é um processo ainda mais preocupante: a intensificação do trabalho. Neste ponto, nota-se que o trabalho se intensifica na medida em que o professor busca alternativas para procurar contextualizá-lo em sua vida cotidiana, ao mesmo tempo em que procura qualificar-se em cursos superiores, de extensão e de capacitação, sem perder de vista suas necessidades pessoais. Lembra, dessa forma, que sua profissão deveria ter pelo menos o mesmo reconhecimento que as outras têm.

Assim, a (des)contextualização de uma identidade sobre a formação do professor vai se constituindo, passando, agora, a ter caráter mais urgente, frente à intensificação das novas demandas sociais e educacionais.

## 6. Considerações finais

A história da feminização do magistério ainda está em constante processo de construção. Através da pesquisa realizada, constatamos que a feminização se funde com a própria história da educação em momentos determinantes de condições de trabalho e de salário não condizentes às expectativas masculinas. É nesse momento que o sexo masculino opta por profissões “mais interessantes” ou pelo menos mais reconhecidas tanto socialmente quanto financeiramente.

O descaso por parte das políticas educacionais também caminham junto e ajudam a fortalecer o desgaste da profissão, a falta de reconhecimento e o desprestígio que são “naturalizados” no sexo feminino. O que se fez passar durante décadas é uma ausência e um esvaziamento dos princípios profissionais da docência, nos quais cabia às mulheres não o exercício de uma profissão, mas sim a manutenção e constância do sistema que deveria pregar por valores morais e conservadores. Neste sentido, as diferenças naturais entre sexo masculino e feminino incorporavam-se às práticas educativas e reforçam estereótipos sociais.

A docência como vocação feminina traz impregnada a neutralização da mulher mãe, cuidadora, amorosa e, dessa forma, o seu trabalho profissional acaba sendo desqualificado justamente por não trazer impregnados os desafios cotidianos da profissão. É como se fosse uma mão de obra disponível no mercado de “mães” ociosas por um trabalho que concilie atividades domésticas e maternais. Isso faz com que se escondam as verdadeiras condições de trabalho e a política social imersa, dificultando ou impedindo a construção de uma identidade profissional.

Assim, precisamos retroceder na história para compreender as relações de gênero e a inserção feminina na docência, compreendida como profissão que busca sua identidade, na qual devemos indagar os valores, a produção de conhecimento e desfazer dos estereótipos construídos historicamente. Só assim será possível perceber a mulher enquanto profissional que

contribui, não apenas como reprodutora, mas também como transformadora do processo educacional, tendo como alicerce sua identidade profissional.

Precisa-se reinterpretar e reescrever a história do ponto de vista da inserção feminina como um avanço, e não como um retrocesso na história da educação, analisando as condições reais em que se organiza o trabalho docente e as tensões e contradições impregnadas na trajetória da mulher como sujeito de uma profissão desafiadora e com pouco reconhecimento. Com essa reinterpretação, tornar-se-á possível a construção de uma identidade profissional que não vise apenas o bem estar social e moral, mas também a satisfação pelo exercício de uma profissão independentemente das tensões de gênero, das diferenças entre sexos e do patriarcalismo imaginário presente no discurso ideológico que degenera o profissional da educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa diretrizes e bases da educação nacional.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. São Paulo: Papyrus, 2000.

CHAMOM, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org). **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a Prática**. Maceió: Edufal, 2002.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de história: 1500-2000**. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NOGUEIRA, Claudia Maria França Mazzei. **O trabalho duplicado: a divisão sexual no trabalho e na reprodução**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PINTO, Anamélia de Campos. A Experiência Reflexiva na Formação de Professores. In: BELLONI, Maria Luiza (Org). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 16, nº 2, jul./dez. 1990, pp.5-22.

SILVA, Carmem Silvia Bissolida. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. Campinas SP: Autores Associados, 1999.

VIANNA, Claudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência.** Cadernos Pagu (17/18) 2001/02: pp.81-103.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois:** Grandeza e Miséria do Ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1997.



## **SOBRE OS AUTORES E AUTORAS**

### **Ana Maria de Miranda**

Possui graduação pela Universidade Luterana do Brasil (2006). Atualmente é Professora da Prefeitura Municipal de Itumbiara. Tem experiência na área de Educação.

### **Eriziane de Moura Silva Rosa.**

Possui Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialização em História, Cultura e poder pela Universidade Federal de Goiás; Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - (GDE) pela Universidade Federal de Goiás; Especialização em Planejamento Educacional e Orientação Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira. Tem experiência na área de História e de Educação, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero; diversidade; identidade, escravidão e memória. Atualmente é docente - Secretaria da Educação, Cultura e Desporto Goiás e da Secretaria Municipal de Educação do Município de Catalão.

### **Marise Vicente de Paula**

Possui Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é aluna do Pós-doutorado em Geografia pelo IESA/UFG. É professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

### **Eduardo Antônio Araújo do Nascimento**

Possui licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) Unidade Acadêmica de Pires do Rio (2012). Foi Bolsista do PIBIC/UEG no ano de 2011, junto ao projeto de pesquisa: Didática e Prática de Ensino em Geografia. Atualmente é aluno do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás (UEG) Unidade Acadêmica de Pires do Rio.

### **Marco Antônio Oliveira Lima**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás Campus Catalão (2006). Atua principalmente nos seguintes temas: educação física, basquetebol, produção de texto prática pedagógica e políticas educacionais.

### **Natália da Silva Teixeira**

Possui graduação pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara (2006). Atualmente é técnica de laboratório de biologia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na qual trabalha com os cursos de farmácia e enfermagem. Tem experiência na área de Educação, ministrando as disciplinas de Biologia e Ciências. Atualmente faz especialização em Gênero e Diversidade na Escola, pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

### **Vanderli Alves Ribeiro Siqueira**

Possui graduação em Letras/ Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Possui cursos de Aperfeiçoamento em Atendimento ao aluno cego/Braille, curso básico de Línguas Brasileira de Sinais (LIBRAS), curso de aperfeiçoamento inclusão educacional do deficiente visual: baixa visão e cegueira na educação infantil. Atualmente é professora da rede estadual de Goiás.

### **Vivian Cristine Corrêa Guerra Carvalho**

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Tem especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), atualmente trabalha como Secretária geral no Colégio Estadual Xavier de Almeida.

### **Carmem Lúcia Costa**

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (1992) e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (1998). Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (2010). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Goiás/ Campus Catalão. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana atuando principalmente nos seguintes temas: cidade/ urbano, cidades/ festas, gênero/ educação gênero e movimentos sociais e gênero/ geografia/ensino. Membro do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG/Campus Catalão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Dialogos – Estudos Interdisciplinares em Gênero, Trabalho e Cultura.

### **Heliany Pereira dos Santos**

Possui graduação em Educação Física - Campus Avançado de Catalão (1993) e mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é professor titular - Campus Catalão./UFG Tem experiência na área de Gênero e Educação Física Escolar, com ênfase na formação para o esporte educacional: voleibol, basquetebol e futebol.

### **Janáine Daniela Pimentel Lino Carneiro**

Professora da Educação Básica na rede municipal de ensino de Caldas Novas (GO). Geógrafa (Licenciada e Bacharel/UFG/CAC 2004-2005). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola-GDE/UAB/CIAR/UFG/CAC. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Geografia UFG - Campus Catalão. Atualmente é professora substituta na Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.

### **Juliana de Jesus Santos**

Licenciada em Geografia e pesquisadora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos pela Universidade Federal de Goiás - Campus de Catalão e Mestre em Geografia pela mesma instituição.

### **Silvânia Maria Rosa**

Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás - (UEG) em 2001. Especialista em Docência Universitária (FACER) e em Gênero e Diversidade na Escola pela (UFG) Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão. Atualmente concursada pela - Secretaria Estadual de Educação de Goiás e pela Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba-GO. Professora de Geografia e Dinamizadora do Laboratório de Informática do Ensino Fundamental. Graduanda em Informática

pela UEG (Universidade Estadual de Goiás), tutora online no curso de Tecnologia Educacional - Proinfo/UNDIME e Representante de Componente Curricular de disciplinas (RCC) da Secretaria Estadual de Educação.

**Yara Oliveira e Silva**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana Brasileira (1999). Professora efetiva - Secretaria de Educação do Estado de Goiás e professora titular da Universidade Estadual de Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa, projeto, tecnologias educacionais, práticas pedagógicas, projeto político pedagógico e educação à distância. Aluna do Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagens e Tecnologias - MIELT – UEG.



**Projeto Editorial:** Centro Integrado de Aprendizagem em Rede • CIAR / UFG

**Tipografia:** Labtop, Arno Pro, Yanone Kaffeesatz e Calibri

**Dimensão:** 16,5 X 24 cm

**Mancha Gráfica:** 11 X 18,5 cm

**Miolo:** Papel Pólen Bold 80G

**Capa:** Papel Cartão Supremo 300g