

A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS AMBÍGUOS E CONTRADITÓRIOS NAS RELAÇÕES DE GÊNERO

**Francisca Carla Silva de Melo Pereira
Joana D'arc do Socorro Alexandrino de Araújo
Reijane Maria de Freitas Soares¹**

INTRODUÇÃO.

A contextualização da função da mulher nos diferentes momentos históricos da humanidade passa pelo submundo das relações de poder marcados por conflitos e contradições que carregam estereótipos, formando estigmas de desvalorização social. Mesmo assim as mulheres têm resistido a todo esse processo discriminatória imposto pela diferença de sexo, lutando pela ocupação de novos espaços nas relações de trabalho, vislumbrando o direito de conquistar a condição de atuação em quaisquer profissão e participação igualitária na cultura das relações de poder.

Nesse Contexto, a construção da prática docente focalizada nas relações de gênero pode contribuir para desenvolver o sentimento de aceitação das diferenças entre alunas (os), buscando-se promover uma ação educativa e democrática, a fim de formar cidadãos e cidadãs autônomos(as) e participativos(as) na sociedade contemporânea.

A MULHER E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: CAMINHOS A E CONQUISTAS.

Até o século XIX, a história da humanidade é caracterizada por uma prática que restringe o papel da mulher a um campo de ocupações estereotipadas e subjugadas, rebaixando a sua condição social, com base em uma hierarquização que encontra seus fundamentos na estrutura filosófica positivista, a qual projeta um modelo de homem dotado de capacidade intelectual para exercer o domínio em uma sociedade patriarcal, enaltecendo-lhe o status social.

Nessa conjuntura, é estabelecida uma relação de desigualdades que garante ao homem, no espaço das relações de trabalho, em funções de maior ascensão social e econômica, ao tempo em que determina e limita o campo de atuação da mulher a funções domésticas ou de menor significância socioeconômica, implicando na verticalização na relação de gênero, dessa forma, se ofusca a posição da mulher, fragilizando seus valores,

¹ Mestrandas do Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências da Educação da UFPI

anseios, aspirações, participação e autonomia, descaracterizando, assim, a construção de um perfil identitário sólido e emancipatório de forma mais ativa e legitimada.

Quanto a esse contexto, Almeida (2001, p. 119) é contundente em dizer:

A sociedade do novo século que se descortinava para a humanidade necessitava da presença feminina. Mas, ao mesmo tempo, as diferenças serviam para referenciar a ocupação do espaço público pelos homens, segregando as mulheres nos limites do privado e reservando a elas o cuidado com os filhos, que deveriam ser depositários dos seus ensinamentos morais.

Assim, somente a partir do início do século XIX, surge a possibilidade de superação das diferenças biológicas, com vistas à introjeção da presença feminina na sociedade, de forma mais ativa e legítima. Nesse sentido, Cambi (1999, p. 638) enfatiza que

Os movimentos femininos-iniciados no século XIX entre positivismo e socialismo, destinados ao resgate social e à afirmação política das mulheres, reclamando o voto, a instrução, as tutelas sociais para o trabalho feminino e a maternidade-puseram no centro da consciência educativa e da reflexão pedagógica, o problema do gênero. Coloram em dúvida o modelo tradicional de formação, caracterizando como “sexista” (vinculado apenas ao modelo masculino, visto como superior e universal, mas na realidade marcado pelos preconceitos do machismo: do domínio à violência, ao racionalismo abstrato e formal à repressão/sublimação dos extintos), portanto como ocultador/negador do “segundo sexo” e, por isso, agora, na época em que as mulheres vem reapropriando-se da sua identidade e do seu papel social, histórica e antropológicamente insuficiente.

Nessa perspectiva, Almeida (2001) enfatiza que o positivismo, muito embora tenha contribuído para essa desigualdade, reforçando o sentimento de incapacidade intelectual da mulher, buscou a implantação de uma instrução igualitária para homens e mulheres, enfrentando, em parte, divergências que fluíram dos próprios seguidores dessa corrente filosófica.

Apesar de haver uma certa “intenção” de projetar o acesso da mulher no espaço escolar, na verdade o que ocorria, de fato, era a sua segregação, limitando-a às atividades domésticas sob a alegação de se respeitar a sua fragilidade, como bem esclarece Almeida (2001, p. 120) ao afirmar que

a educação feminina que se pretendia igual, na realidade, se diferenciava nos seus objetivos pois, de acordo com o ideário social, o trabalho intelectual não deveria fátigar o sexo feminino, nem se constituir num risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa [...] idealizando um perfil feminino de despreendimento, bondade, beleza e meiguice; a mulher-mãe deveria ser pura e assexuada e nela repousariam os mais caros valores morais e patrióticos. Apesar das conquistas efetivadas ao longo das primeiras décadas do século, como o acesso das mulheres ao ensino superior e a algumas profissões, as idéias positivistas permaneceram por longo tempo, impregnando a mentalidade brasileira e esculpindo uma figura de mulher plasmada nos seus ideais.

No cenário do século XX, ocorre a ruptura circunstancial do submundo da mulher, a qual parte para a ocupação de novos espaços sociopolíticos e culturais, tendo em vista o deslocamento dos homens para atender a demanda que emerge excepcionalmente dos tempos de guerras.² Com isso, a mão de obra feminina é convocada para atender às necessidades no espaço da indústria e do comércio, a fim de suprir a ausência do homem no mercado, provocando, assim, o distanciamento das mulheres das funções que tradicionalmente vinham assumindo no *locus* da família, bem como provocando mudanças de costumes, valores, sentimentos, sensações e ideais que abriram horizontes para novas conquistas e para a (re) configuração do perfil identitário da mulher.

Todas essas vicissitudes contribuíram para revelar outros atributos da mulher diferentemente daqueles que preconceituosamente demarcaram sua fase de submissão, opressão, negação, situação que provocava a violência contra o sexo feminino negando o seu direito ao aspecto mais sublime da infinitude de sua feminilidade. Destaca-se aqui a sexualidade reprimida e estereotipada em padrões de comportamento através de mecanismos que regulavam o permitido e o proibido, configurando-se assim a construção de uma identidade fragmentada conflituosa.

No emaranhado dessas reflexões ressalta-se a importância de repensar a trajetória histórica da mulher a partir da ruptura do paradigma clássico e universal do sujeito masculino imaculado como protagonista da História da humanidade, com vistas a reescrever essa história numa visão dialética plasmada na perspectiva de descortinar as relações de poder que polarizam³ e dicotomizam⁴ a condição sociocultural dos sujeitos masculino e feminino.

² “Em alguns países do mundo ocidental as guerras haviam afastado temporariamente os homens do espaço público e do mercado de trabalho, notadamente nos locais de conflito e nos países estreitamente envolvidos (ALMEIDA, 2001, p. 120).

³ “[...] usualmente se concebem homem e mulheres como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariavelmente de dominação/submissão. (LOURO, 1997, p. 31).

⁴ “[...] No “jogo das dicotomias” os dois pólos diferem e se opõem e, aparteadamente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também a superioridade do primeiro elemento” (LOURO, 1997, p. 31).

No contexto do referencial teórico foucaultiano, concebe-se que o poder é exercido pelos sujeitos, tendo efeito sobre suas ações. Contrapõe-se, portanto, o exercício do poder como privilégio associado a alguém, ao tempo em que se propõe que o poder seja observado em diversos sentidos, estendendo-se por uma rede capilar que perpassa toda a dimensão social. Nesse sentido, este autor focaliza que o exercício do poder

se constitui por “manobras”, “técnicas”, “disposições”, as quais são, por sua vez resistidas e contestadas, respondidas absorvidas, aceitas ou transformadas [...] sempre se dar entre sujeitos que são capazes de resistir (FOUCAULT, 1987a, p. 29).

Em verdade, em relação ao poder, o autor acrescenta que se deve buscá-lo e observá-lo “como modelo, a batalha perpétua do que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de uma domínio (FOUCAULT, 1987b, p. 29). Nesse contexto, a escola surge como uma instituição seletiva que reproduz distinções, diferenças, etc, espaço em que inevitavelmente se entrelaçam relações de poder em todas as suas dimensões. Entretanto, na contextualização deste estudo, destaca-se aspectos inerentes às relações entre professoras e professores na construção do trabalho docente, uma vez que indiscutivelmente “os gêneros se produzem nos e pelas relações de poder” (LOURO, 1997, p. 41).

Para compreender a análise da construção histórico-social, implícita no contexto dessas reflexões, é indispensável a apropriação da elaboração teórica da categoria gênero, surgida em meio ao movimento feminista iniciado na Inglaterra a partir do século XIX e que ganha expressividade no cenário da Revolução Industrial, sendo transportado para o contexto americano, de onde avança para outros países ocidentais. Para melhor compreender o conceito de gênero, recorre-se ao conceito de Scott (1990), que o entende como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo assim uma construção social histórica dos sexos. Visto dessa maneira, entende-se que esse conceito esta implicitamente, e aqui especificamente, associado às relações de trabalho de professoras e professores no cotidiano escolar. Isso porque a categoria teórica gênero extrapola e não esgota a descrição dessas relações, mas

como são percebidas as diferenças sexuais e os significados construídos a partir dessa percepção no interior das relações sociais, podemos afirmar que esses significados se vinculam a inúmeros tipos de representações sociais (CARVALHO, 1999, p. 36).

Com base na discussão dessas relações, a autora considera que se faz imprescindível analisar, do ponto de vista do gênero, as ocupações consideradas femininas e masculinas independentemente de serem exercidas por homens ou mulheres, isso porque essas categorias não são definidas, mas diferenciam-se em contextos culturais e históricos específicos. A luz de Scott (1990) a mesma autora também explicita que a distinção entre esses dois eixos permite perceber o poder explicativo do gênero na dimensão de certas ocupações associadas ao feminino e ao masculino.

Portanto, não se pode negar a historicidade da divisão sexual do trabalho, sobretudo no âmbito da escola haja visto que, segundo abordagens de Louro (1997, p. 88), esta se constitui em um espaço marcado tradicionalmente por atividades femininas caracterizadas pelo cuidado, pelo afeto, dentre outros. Em contrapartida, CARVALHO afirma que outros consideram a escola um universo marcadamente masculino, não apenas porque sua lógica se configura pela ótica dos homens, mas porque a produção e a transmissão do conhecimento foi amalgamada pelos próprios homens.

Por certo, a autora não encontra uma resposta definitiva para dizer qual o “gênero da escola”⁵, no entanto admite que

Ambas argumentações apelam para noções com as quais visualmente concordamos e que reconhecemos nas nossas práticas escolares, o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é *atravessada pelos gêneros*;⁶ é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino (LOURO, 1997, p. 89).

Ao reportar-se a essas construções, Louro (1989) enfatiza que os sujeitos são caracterizados por homens ou mulheres representados por uma dada

etnia, classe, sexualidade, nacionalidade... [...] confissão religiosa, ou de um partido político ... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem “camadas” que se sobrepõe umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo “somando-as” ou “agregando-as” [...] é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os sujeitos fazendo-os oscilar, deslizar entre elas-perceber-se de distintos modos (p. 51).

⁵ Expressão usada por Louro (1997) em seu artigo “O gênero da docência”.

⁶ Grifos da autora

Para melhor entender-se as relações de gênero, Nobre (2003, p. 35) salienta que, no contexto escolar, faz-se necessária uma reflexão no sentido de compreender esse espaço como “um agente socializador dos seres humanos, tanto quanto a família, e isto significa que, junto como o conhecimento, a escola também transmite valores, atitudes e preconceitos”. Que remetem a promoção de desigualdades e diferenças, sobretudo nas relações de gênero. Na escola existem várias situações em que ocorrem essas desigualdades, as quais marcam desde a organização do sistema no cotidiano escolar até o tratamento entre professores (as).

No eixo dessa abordagem, Delgado (1988, p. 18) afirma que

a participação da escola na construção de sujeitos masculinos e femininos não ocorre de forma previamente determinada, apenas como produtora das concepções hegemônicas do gênero feminino e masculino presente na sociedade.

Uma vez que configurada essa realidade, a escola estará reafirmando a tradicional e dicotômica política de reforçar estereótipos⁷ e estigmas nas inter-relações dos agentes escolares, perpetuando uma prática que não se condensa com os princípios de um paradigma voltado para responder à demanda imposta pela sociedade pós-moderna. Neste texto, busca-se refletir sobre os estereótipos no conjunto das situações culturais e sociais, no sentido de compreender a intencionalidade da prática docente nas relações do cotidiano escolar.

Muito embora ainda se percebam os avanços dessa realidade, infiltrados na sociedade e em particular na escola de hoje, já se evidenciam sinais de mudança de concepções e posturas na mentalidade de professoras e professores que atuam nos diversos segmentos da escola. Tal fato este que pode ser comprovado pelas atuais pesquisas que demonstram a evolução nos estudos pertinentes as

relações de gênero e educação, com destaque para temáticas como educação infantil, livros didáticos e conteúdos escolares, significados masculinos e femininos da identidade e trabalhos docentes; reprodução de estereótipos nas relações e nas políticas escolares, entre outras[...] Todavia a passagem

⁷ “Os estereótipos são observados dentro de um conjunto de condições culturais e sociais e através das relações entre os indivíduos. São solidificados de acordo com o modo pelo qual as pessoas devem adaptar-se a sociedade. Além das funções sociais os estereótipos possuem funções sexuais os quais desempenham condutas que justificam a discriminação contra a mulher e explicam as características específicas para cada sexo, diferenciando às com a prática social” (SOUZA, 2001, p. 171, apud COSTA, 1996)

do feminino ao gênero ainda está ausente da maioria das pesquisas sobre educação (VIANNA, 2003, p. 46)

Com isso a autora enfatiza que

a recusa ao gênero caminha na direção contrária da realidade escolar brasileira, na qual a presença das mulheres no ensino público tem sido majoritária. Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, e hoje, em especial na educação básica [...], é grande a presença de mulheres no exercício do magistério (VIANNA, 2003, p. 46).

É exatamente na confluência do conceito de gênero que se discutem a pluralidade e a conflitualidade presente nos processos que constroem e distingue os sujeitos masculinos e femininos. E, no interior da escola, isso não é diferente, visto que esse espaço desta não é isola, pelo contrário, insere-se na amplitude de uma comunidade multicultural na qual são evidenciadas, com maior ênfase, as representações de masculinidade.

Na visão de Almeida (2001, p. 174)

não é fácil romper com modelos prevaescentes, principalmente porque no seio da família foram usados métodos altamente eficientes para produzi-los. Temos nela um formidável processo de “programação” dos pequenos atores sociais: meninos agressivos, ativos rebeldes = meninas meigas, passivas, suaves.

Todas essas dificuldades poderão acarretar a fragilização da construção de uma prática docente ancorada numa proposta curricular ressignificada rumo à superação de práticas que desestabilizem e desconstruam os discursos que instituem diferenças cujos efeitos repercutem na perpetuação de preconceitos,

nas reivindicações por direitos; na análise crítica dos livros didáticos; na luta diária contra aquilo que aprendemos como verdade, mas que nos transmite imagens relativas à discriminação de gênero; na reconstrução da história imediata, da vida cotidiana feita por homens e mulheres; no preparo de menino (as). [...] para novos caminhos com o pensamento lógico, com as emoções, com espaços e com atividades consideradas femininas; com o questionamento dos significados femininos e masculinos dominantes na sociedade e nas relações escolares (VIANNA, 2003, p. 50).

É notório, pois que uma das formas mais reluzentes da perpetuação de poder na escola reafirma-se pela reprodutividade das desigualdades de gênero e das concepções formativa dos (as) professores e professoras plasmadas no seu saber, fazer e ser na

contextualização das relações escolares e na organicidade do sistema e do cotidiano da escola. “Nesse sentido, é tanto urgente a reflexão sobre o papel de educadores (as) na garantia da qualidade do ensino, a partir da óptica das relações de gênero” (Vianna, 2003, p. 48).

No foco dessas discussões compreende-se a necessidade de romper o silenciamento, buscando a constituição de espaços que possibilitem o debate em torno dos conflitos e das contradições, das representações de gênero ativos na diversidade dos contextos culturais. Isto implica a necessidade de se incorporar, de forma mais concreta, conteúdos referentes à temática no campo do currículo e nos cursos de formação docente. Para tanto, torna-se importante a promoção de pesquisas sobre gênero as quais façam avançar efetivamente a redefinição do conceito e o papel social de homens e mulheres, possibilitando assim uma sociedade mais justa e mais igualitária não só no que se refere ao gênero, mas também a todos os seus níveis e relações.

CONCLUSÃO

Não se pretende aqui apresentar conclusões acabadas, tendo em vista que este trabalho concentra-se mais na perspectiva de poder ampliar o palco das discussões e reflexões acerca da temática do que na preocupação em definitivizar o entendimento em respostas prontas e com fim em si mesmas.

Nesse sentido, a orientação deste estudo recai na pretensão provocativa de trazer à tona o espírito questionador e revolucionador daqueles que permanecem inertes aos desafios da reflexão, da criação de práticas inovadoras que dinamizem o espaço escolar, coerentes com os princípios norteadores das construções sociais de gênero na plataforma de uma política cultural de respeito e na observância da inserção de mecanismos que alicerce a compreensão das narrativas multiculturais emergentes na sociedade.

Compreende-se, assim, que as discussões desenvolvidas no bojo deste estudo trazem contribuições para ampliar a reflexão acerca da prática docente no cotidiano escolar, com vistas à ressignificação crítica do currículo, a fim de favorecer a superação das desigualdades de gênero, de alunos e alunas, no propósito de promover uma ação educativa democrática, a fim de formar cidadãos e cidadãs autônomos(as), participativos(as) na sociedade contemporânea.

Enfim, é preciso voltar-se para práticas docentes que desestabilizem e desconstruam a naturalidade e os estereótipos no contexto das relações gênero.

REFERENCIAIS

ALMEIDA. I. S. “Nada sei, nunca li letras”: as mulheres na educação escolar brasileira. In: ALMEIDA. J. (Org): **Estudos sobre a profissão docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001, pág. 117-151.

CAMBI, F. **História da pedagogia**, São Paulo: UNEP, 1999.

____ **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

DELGADO, A. Escola e Construção de Gênero, In **Cadernos de Educação**. CNTE, N. 10, dezembro, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 7. ed. Petrópolis:Vozes, 1987.

GENTILI. P. (Org). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2000.

LUIZ. M. C. **Profissão docente**: um espaço Feminino. In: ALMEIDA. J. S. (Org.): **Estudos sobre a profissão docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001, pág. 153-170.

NOBRE. M. F. X. O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. In **Gênero e Educação**: Caderno para professores. São Paulo-SP: Secretaria Municipal de Educação, 2003, pág. 29-43).

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre-RS: 1990, p. 32.

SOUZA, F. C. A prática docente e a reprodução de estereótipos sexuais In: ALMEIDA, J. S. (Org.) **Estudos, sobre a profissão docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001, pág. 171 – 192.

VIANNA, C. Educação e gênero: parceria necessária para a qualidade do ensino. In: **Gênero e educação: cadernos para professores**, São Paulo: Secretaria de Educação, 2003, pág. 53-60.

PLANO DE TRABALHO

01. MINICURSO: A relação da Didática na ação

CARGA HORÁRIA: 6H - PERÍODO: 11 e 12/12/2006.

MINISTRANTES: Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo

Reijane Maria de Freitas Soares

02. EMENTA:

- Aspectos históricos da Didática, objeto de estudo da Didática, elementos de constituição da Didática no cotidiano escolar a Didática e sua contribuição na formação de professores.
- Conteúdo:

03. OBJETIVOS:

Refletir a contribuição da Didática enfocando o seu objeto de estudo, e os elementos evidenciados pelo professor no processo sócio histórico de sua formação no cotidiano escolar.

04. METODOLOGIA:

- Linha de ação:

Os conteúdos serão desenvolvidos em oficina pedagógica através de exposições dialogadas, leitura, análise e discussão interativa, construção de xxxxxxxx realizados em subgrupo e socializados no plenário.

05. RECURSOS DIDÁTICOS:

fontes bibliográficas, textos digitados, retroprojetor, papel peso quarenta, pincéis, giz de cera, papel chamex, fita gomada.

06. AVALIAÇÃO:

Será observada o envolvimento do cursista durante o processo de realização da oficina a partir dos relatos das experiências do estudo, assim como será estimulado a participação para a afetiva interação de todos. Serão considerados ainda como critérios de avaliação: assiduidade, frequência mínima de 75% das aulas.

07. REFERENCIAIS

CANDAU, V.M(Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2ed, Rio de Janeiro – RJ: DP A, 2002.

_____. **Rumo, a uma nova Didática**. 16ed, Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.

NOGUEIRA E. de A. G. **‘Para entender Didática: uma introdução à teoria e à prática docente**. Teresina-PI: Gráfica da UFPI, 2003

FAZENDA, I. (Org). **Didática e interdisciplinaridade**. 8ed, Campinas – SP: Papirus, 1998, 8 ed.

PIMENTA, S. G. (Org). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.