



A FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO E A CRÍTICA AO PATRIARCADO: SUBORDINAÇÕES E RESISTÊNCIAS DE MULHERES PROFESSORAS

Ana Paula Costa¹

Cláudia Pereira Vianna²

RESUMO

Este artigo reflete sobre as possíveis influências do curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), na compreensão de professoras de Ensino Fundamental sobre as diferentes formas de ser mulher e de ser professora, sob o ponto de vista das relações de gênero. O curso foi ofertado em 2009 pela Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho* (UNESP), *campus* de Rio Claro. A partir dos relatos dessas mulheres, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, foi possível notar um movimento de reprodução dos processos socializadores tradicionais e, ao mesmo tempo, de resistência e denúncia da influência da sociedade patriarcal na produção de diferentes formas de ser mulher e de ser professora. A contradição presente nesses relatos demonstra o caráter inovador de cursos voltados para a formação de professoras em gênero, bem como sobre aspectos que ainda precisam ser pensados e revisados.

Palavras-chave: Sexualidade. Relações de Gênero. Formação de Professoras. Gênero e Diversidade na Escola.

TEACHER TRAINING IN GENDER AND CRITICISM OF PATRIARCHY: SUBORDINATION AND RESISTANCE OF FEMALE TEACHERS

ABSTRACT

This article reflects on the possible influences from the course *Gender and Diversity at School* (GDE) in the understanding by professors who works at elementary school on the different ways of being a woman and being a teacher, from the point of view of gender relations. The course was offered in 2009 by the Paulista State University *Júlio de Mesquita Filho* (UNESP), campus of Rio Claro. From the reports of these women, obtained through semi-structured interviews, it was possible to observe a movement of reproduction of the traditional socializing processes, and at the same time, of resistance and denunciation of the influence of the patriarchal society in the production of different forms of being a woman and of being a teacher. The contradiction present in these reports demonstrates the innovative nature of courses aimed at the training of female teachers in gender, as well as on the aspects that still need to be thought and reviewed.

Keywords: Sexuality. Gender Relations. Teacher Training. Gender and Diversity at School.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação Escolar, Psicopedagogia Educacional e Clínica e Cientista Social (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É professora de Sociologia na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tem experiência em pesquisa e ensino a distância. E-mail: <anpcosta@usp.br>

² Doutora em Educação (1999) e Livre Docência (2011), ambos pela Universidade de São Paulo. Trabalha na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, Relações de Gênero e Diversidade Sexual, investigando os seguintes temas: relações de gênero, diversidade sexual, educação, identidade docente e política educacional. É líder do Grupo de Estudos de Gênero Educação e Cultura Sexual (EdGES) credenciado no CNPq. É bolsista de produtividade em pesquisa nível 1 D pelo CNPq. E-mail: <cpvianna@usp.br>



LA FORMACIÓN DOCENTE EN GÉNERO Y LA CRÍTICA AL PATRIARCADO: SUBORDINACIONES Y RESISTENCIAS DE MUJERES PROFESORAS

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre las posibles influencias del curso *Género y Diversidad en la Escuela* (GDE), en la comprensión de profesoras de la Escuela Primaria acerca de los significados de lo que puede estar asociado a las diferentes formas de ser mujer y de ser profesora, bajo la óptica de las relaciones de género. El curso fue ofrecido en 2009 por la Universidad Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho* (UNESP), campus de Rio Claro. Desde los relatos de esas mujeres, obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas, fue posible notar un movimiento de reproducción de los procesos socializadores tradicionales, y al mismo tiempo, de resistencia y denuncia de la influencia de la sociedad patriarcal en la producción de diferentes formas de ser mujer y de ser profesora. La contradicción presente en estos relatos demuestra el carácter innovador de cursos dirigidos a la formación de profesoras en género, así como acerca de aspectos que aún necesitan ser pensados y revisados.

Palabras clave: Sexualidad. Relaciones de Género. Formación de Profesoras. Género y Diversidad en la Escuela.

Para início de conversa

Neste artigo³ buscamos refletir sobre as possíveis influências do curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), na compreensão dos significados do que é *ser mulher* e *ser professora*, sob o ponto de vista das relações de gênero. Para tanto, selecionamos algumas falas de professoras atuantes no Ensino Fundamental da rede municipal de São José do Rio Preto (SP) que participaram do referido curso.

O GDE foi um curso semipresencial e que teve como objetivo a promoção de uma política de educação para a diversidade (CARRARA *et al.*, 2011). A proposta nasceu da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM, IMS/UERJ), o British Council⁴ e de Secretarias, como a de Educação a distância (SEED), a de Políticas para as Mulheres, a de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a de Secretaria de Direitos Humanos (SDH/PR) e a de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Dessa união, em 2006, foi

³ Este artigo utiliza, como fonte empírica, alguns dos relatos coletados durante elaboração de tese de doutorado intitulada *Mulheres e professoras em formação: relatos oferecidos durante um dos cursos de Gênero e Diversidade na Escola* (GDE) (COSTA, 2017), defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Vianna.

⁴ De acordo com seu sítio oficial no Brasil, o British Council é uma organização internacional do Reino Unido voltada para relações culturais e oportunidades educacionais. No Brasil desde 1945, tem como objetivo a cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, artes, esporte e educação. Mais informações em: <<https://www.britishcouncil.org.br/>>.

lançado o projeto-piloto do curso, o qual contemplou cidades dos estados de Mato Grosso, Paraná, Rio de Janeiro, Rondônia e Bahia.

Sobre o projeto-piloto, Grösz (2008, p. 37-38) afirma que o GDE foi destinado para professoras e professores do Ensino Fundamental, buscando “oferecer condições de transformações das práticas pedagógicas desses profissionais, desconstrução de preconceitos e rompimento com o ciclo de sua reprodução na escola”. O curso totalizou 200 horas, das quais 30 foram presenciais e 170 a distância. Tal carga horária foi estruturada em 5 módulos: I. Abertura, com ênfase no tema diversidade; II. Gênero; III. Sexualidade e Orientação sexual; IV. Relações Étnico-Raciais; e V. Avaliação (PEREIRA *et al.*, 2007).

A fim de trabalhar os temas Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais com professoras e professores, de modo que pudessem lidar pedagogicamente com essas questões no âmbito escolar, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Rio Claro, pleiteou o edital lançado pelo MEC em 2009. Ao ofertar o GDE para as cidades de Araras, Bauru, Guaira, Jaú, Matão, Santa Isabel, São José do Rio Preto, Viradouro e Votuporanga, a UNESP de Rio Claro direcionou o curso aos professores e professoras das Prefeituras de cada município.

Para este artigo, utilizamos relatos obtidos por meio de entrevistas realizadas em 2014, com seis professoras da cidade de São José do Rio Preto selecionadas para a pesquisa já mencionada. A opção pela cidade de São José do Rio Preto ocorreu pelo fato de a orientanda ter sido tutora a distância desse polo no ano de 2009. Durante cada oferta do curso houve três encontros presenciais, o que proporcionou conhecer, ainda que de forma rápida, as professoras.

Cada polo era dividido em duas turmas: A e B. Por uma questão ética de pesquisa, a investigação de doutorado elegeu somente as professoras da turma A, grupo que não estava sob a tutoria da orientanda e com o qual, portanto, não houve contato direto na plataforma *Moodle*. Os relatos examinados neste artigo dizem respeito aos registros referentes aos módulos 2 (Gênero) e 3 (Sexualidade e Orientação Sexual), elaborados por todas as professoras da turma A, em um total de seis.

Há certas características comuns à maior parte das entrevistadas, sendo importante fazer menção a elas de forma conjunta: as seis professoras são brancas; vêm de famílias de classe média; são heterossexuais; na ocasião, estavam casadas há mais de dez

anos; cinco possuem filhos(as); quatro delas residem em São José do Rio Preto e duas em cidades vizinhas; foram todas criadas na religião católica, embora somente uma seja praticante dessa doutrina nos dias atuais; quatro têm em comum a formação acadêmica em Pedagogia, sendo as outras duas graduadas em cursos de licenciatura; lecionam há mais de dez anos; são funcionárias públicas efetivas, sendo cinco delas concursadas pela Prefeitura de São José do Rio Preto e uma pelo Estado de São Paulo. Essas professoras são Gislaine, Celina, Helena, Bianca, Carla e Maria Rita⁵.

O GDE, mulheres, professoras, resistências e subordinações

A partir do material analisado, pudemos observar que, na concepção dessas professoras, ser mulher possui múltiplos sentidos. Dentre esses sentidos, alguns aspectos, como a maternidade, o acúmulo de tarefas, o ciúme expresso por pais, irmãos e parceiros, bem como a violência que assola a existência feminina são marcantes em suas identidades de mulheres.

O relato de Gislaine, por exemplo, é emblemático quanto à maternidade e ao ciúme masculino em uma relação heterossexual. Segundo ela, suas atividades estudantis e docentes foram, muitas vezes, interrompidas pelo ciúme do marido e pelo dilema em torno de ser, ao mesmo tempo, esposa, mãe e trabalhadora. Depois de ter cursado o magistério, interrompeu a graduação em Pedagogia em três ocasiões, tendo concluído o curso em São José do Rio Preto. Tais pausas foram motivadas pelo nascimento de filhos ou filhas e pelas alegações do marido, que frequentemente lhe dizia: “*você abandona a casa, você abandona os filhos, você abandona tudo*” (Gislaine, Entrevista, 13 jun. 2014). Para não prejudicar seu casamento, ela cedia às vontades do esposo e trancava o curso. Em suas palavras:

Eu sempre fui boa aluna, sempre gostei de estudar, sempre gostei de ler muito. Eu sempre interrompia porque eu ficava entre ser mãe, esposa, estudar, trabalhar. Eu tinha, eu tenho um marido muito ciumento, que me atrapalhava muito, mas sempre fui boa aluna (Gislaine, Entrevista, 13 jun. 2014).

⁵ No intuito de manter o anonimato das professoras, foram-lhes atribuídos outros nomes escolhidos por elas, exceto para algumas que solicitaram que fizéssemos a escolha.

Nesta narrativa, é possível observar que a condição de mãe e esposa determina o comportamento dessa professora, em alguns momentos ela sucumbe às vontades do marido e, por vezes, suspende sua vida profissional a fim de não desfazer o casamento. Tal atitude de aparente obediência dá, também, indícios de ocultar uma forma sutil e, por vezes, hostil de poder sobre a mulher, processada na conjugalidade heterossexual.

Na tentativa de fazer uma antropologia⁶ das mulheres, Marcela Lagarde y de los Ríos (2005, p. 367) afirma que as mulheres se transformam em pessoas dependentes dos homens, uma vez que “no existe como ser autónomo, sino sólo mediante los otros”⁷. Por esta razão, a identidade de mãe e esposa pode se constituir em um dos vários *cativeiros* que privam as mulheres de autonomia, independência e possibilidade de decisão sobre suas vidas. A este respeito, esclarece a autora:

Las mujeres están sujetas al cautiverio de su condición genérica y de su particular situación, caracterizadas por formas particulares de opresión genérica. El cautiverio de las mujeres se expresa en la falta de libertad, concebida esta última como el protagonismo de los sujetos sociales en la historia, y de los particulares en la sociedad y en la cultura. En tanto cautiva, la mujer se encuentra privada de libertad⁸ (RÍOS, 2005, p. 37).

Ressaltamos que o *cativeiro*, segundo Ríos (2005), refere-se à condição política e cultural das mulheres na sociedade patriarcal. A partir dessa definição, a autora explora, em seu livro, cinco cativeiros que privam a liberdade feminina, sendo eles referentes à mãe-esposa, à monja, à puta, à presa e à louca. Destacamos, ainda, que o uso desse conceito, embora possa ser associado à redução da condição das mulheres à clausura patriarcal, não tem a intenção de encerrar as mulheres-professoras à condição de cativas. Compreendemos que este conceito permite apreender, também, a contradição entre clausura e resistência, visto que, em alguns momentos, elas se conformam, mas em vários outros elas resistem às relações de poder que as rodeiam na sociedade patriarcal.

⁶ Para Marcela Lagarde y de los Ríos (2005), construir uma antropologia da mulher é concebê-la como um sujeito que produz história e conhecimento, e não apenas como um objeto a ser estudado. Neste sentido, explica a autora: “Con la antropología de la mujer se busca evidenciar cuán históricos son el destino y las posibilidades que las mujeres tienen de apropiarse de la historia con la crítica y la desestructuración de la ideología de la naturaliza que han interiorizado” (RÍOS, 2005, p. 64). Tradução: Com a antropologia das mulheres procura-se mostrar como são históricos o destino e as possibilidades que as mulheres têm de apropriar-se da história com a crítica e a desestruturação da ideologia da naturalização que internalizaram.

⁷ Não existe como ser autônomo, mas apenas mediante os outros.

⁸ As mulheres estão sujeitas ao cativeiro de sua condição genérica e de sua situação particular, caracterizadas por formas particulares de opressão genérica. O cativeiro das mulheres se expressa na falta de liberdade, concebida como o protagonismo dos sujeitos sociais da história e dos indivíduos na sociedade e na cultura. Como cativa, a mulher é privada de liberdade.

Assim sendo, o acúmulo de funções também consiste em um dos *cativeiros* destinados às mulheres, visto que se processa pela vida conjugal. Tal prerrogativa pode ser notada na fala de Bianca que, a partir da experiência do casamento, e mais especificamente da terceira vez em que se tornou mãe. Neste sentido, sua fala indica que, para ela, *ser mulher* é dividir-se entre ser mãe, dona de casa e profissional:

Ser mulher, para mim, é acúmulo de função. É você trabalhar profissionalmente, ter a sua profissão, é você cuidar da sua casa, é você cuidar do seu filho, é você cuidar do seu marido, é você cuidar de você mesmo. É tudo, é um acúmulo de coisa, eu acho (Bianca, Entrevista, 14 jun. 2014).

É preciso lembrar que a força dos *cativeiros* não está só na privação da liberdade feminina, mas, sobretudo, na incorporação de sua lógica. É o caso de Carla, ao relatar o nascimento da primeira filha, pois, ao se sentir insegura, participou pouco dos cuidados da bebê, deixando a maior parte das tarefas para sua mãe. Assim, ao afirmar que, com o nascimento da segunda filha, “*eu que fiz tudo, eu que cuidei desde a primeira fralda. Aí eu fui mãe de verdade*” (Carla, Entrevista, 14 jun. 2014), Carla admite culpa, a ponto de não se sentir verdadeiramente mãe naquele momento.

A incorporação inconsciente do *cativeiro* ocorre, pois, como afirma Ríos (2005), a conformação do feminino ao papel de mãe e também de esposa inicia-se mesmo antes do nascimento da menina, e se estende durante a vida da mulher, em um longo processo de socialização. Por conseguinte, a aprendizagem sobre como ser mãe e ser esposa culmina na conjugalidade e na maternidade, instâncias sociais que “organizan e conforman los modos de vida femininos, independientemente de la edad, de la clase social, de la definición nacional, religiosa o política de las mujeres”⁹ (RÍOS, 2005, p. 363).

Entretanto, é preciso destacar que as possibilidades de ser mulher, para elas, não se reduzem somente a ser vítima de si mesma, de seus pais e/ou parceiros, ou até mesmo da sociedade. Seus discursos demonstram, também, resistências ao poder patriarcal, uma vez que não aceitam todos os atributos sociais que são fixados às mulheres. Pelo contrário, elas contestam e questionam, como fazem Helena, Bianca e Maria Rita:

Eu falo que na próxima encarnação eu quero ser homem [...]. Essa jornada aí que a gente tem que é muito grande, que hoje em dia a gente tem que trabalhar e, queira ou não, a maioria das coisas, mesmo o marido ajudando,

⁹ Organizam e moldam os modos de vida femininos, independentemente da idade, classe social, definição nacional, religiosa ou política das mulheres.

né? Sobra para a mulher. Então, em relação a filho, as preocupações, eu acho que são diferentes do homem, as preocupações. Então, por mais que o homem ajude, eu acho que a mulher tem muita, muita coisa para ela, né? Trabalhar, depois chegar, arrumar a casa, é comida, é tudo. Então, eu acho que é muito pesado, ser mulher (Helena, Entrevista, 13 jun. 2014).

Eu vejo, por exemplo, às vezes, o meu marido sair com o meu filho pequenininho, sair, levar para algum lugar, ou a gente está numa festa, eu estou dançando, alguma coisa, ele está com o meu filho, sempre tem alguém para falar: “Olha que lindo. Olha como ele cuida”. E quando você está? Ninguém vai falar: “Olha, que mãezona” [...]. Então, o peso é muito, o peso para a mulher é muito, ela é responsável por tudo (Bianca, Entrevista, 14 jun. 2014).

Eu fui a única filha que deu conta de sair da barra da saia do meu pai, sair, trabalhar, estudar e se libertar. Os meus irmãos, até hoje, todos moram em volta da casa do meu pai (Maria Rita, Entrevista, 16 jun. 2014).

De certa forma, toda a resistência engendrada por essas mulheres é uma maneira de refutar o feminino patriarcal (PISANO, 2004), visto que, em vez de se entregarem à representação de mãe-esposa, elas se incomodam, questionam e mostram superações quanto aos desafios de ser mulher. Por conseguinte, desconstruem o essencialismo feminino ao manterem uma postura de enfrentamento, ao questionarem e, ao mesmo tempo, criarem estratégias para se libertarem do poder que emana da supremacia masculina. Logo, ao refutarem a feminilidade patriarcal, essas mulheres refutam, também, a masculinidade triunfante, ou, como explica Margarita Pisano (2004, p. 7):

No lograremos desmontar la cultura masculinista, sin desmontar la feminidad. La construcción y localización que han hecho de nosotras como género no es neutra, la masculinidade necesita colaboradoras, mujeres/femeninas, funcionales a su cultura, sujetos secundarizados que focalicen su energía y creatividad en función de la masculinidad y sus ideas¹⁰.

Tais resistências aos imperativos patriarcais, por sua vez, quebram a ideia de um único modo de ser mulher, atribuindo múltiplos sentidos a essa categoria. E é justamente neste contexto que podemos perceber a historicidade e a pluralidade que marcam os sentidos sociais e culturais do que nossa sociedade denomina mulher, para além do sexo biológico que ela carrega (RÍOS, 2005).

¹⁰ Não seremos capazes de dismantelar a cultura masculinista sem dismantelar a feminilidade. A construção e a localização que fizeram de nós como gênero não são neutras, a masculinidade precisa de colaboradores, mulheres femininas, funcionais à sua cultura, sujeitos secundários que focalizam sua energia e criatividade com base na masculinidade e suas ideias.

Em relação aos modos possíveis de ser professora, algumas concepções dessas mulheres vêm acopladas às características socialmente atribuídas ao padrão feminino patriarcal, como dedicação, doação e sofrimento. Nesse cenário, o uso da categoria *gênero* ajuda a compreender a interferência de nossos processos de socialização como homens ou mulheres na escolha de nossa profissão e em nossa atuação profissional, dado que “as mulheres passam a ser geralmente associadas às atividades como alimentação, maternidade, cuidado e educação. Enquanto que os homens são costumeiramente vistos como provedores e relacionados ao uso do poder” (VIANNA, 2002, p. 53).

Logo, algumas referências femininas são relacionadas à docência, sem muitos questionamentos. Um exemplo é o depoimento de Gislaine, que naturaliza a profissão docente, visto que entende seu trabalho como vinculado a um dom que é inerente à condição feminina:

Eu escolhi sozinha. Sozinha. Desde pequenininha eu sou a primeira mulher da família [...] a se formar numa profissão, ter uma profissão, e depois fazer curso superior. Fui a primeira [...]. E eu fiz isso... Eu estava terminando, a minha mãe perguntou onde eu ia estudar. Eu falei que eu queria fazer a Escola Normal, e a minha mãe foi lá e fez a matrícula, e eu fiz [...]. E eu sempre me destaquei nas aulas de Didática. Eu acredito que eu nasci com o dom para ser professora (Gislaine, Entrevista, 13 jun. 2014).

Além de se referir ao dom, Gislaine afirma que ser professora, para ela, é ser um exemplo, é modelar atividades e pensamentos. Em sua perspectiva, as professoras incitam, na criança, o desejo de aprender. Deste modo, conforme complementa a entrevistada, um dos quesitos principais para estimular a aprendizagem seria o dom de gostar de crianças e o uso da criatividade para a elaboração da aula.

A partir deste argumento, a ideia de dom aparece novamente em seu discurso, quando ela apresenta uma distinção entre a *professora nata*, aquela que nasceu para ser professora, e a *dadora de aula*, aquela que simplesmente executa sua profissão:

Eu acho que é gostar. A primeira coisa é gostar de criança. Gostar das crianças e gostar que elas aprendam, porque muita gente estuda e vem entrar numa sala de aula... Eu falo assim: “Tem professoras e dadoras de aula”. “Dadoras de aula”. Eu acho assim: querer que qualquer criança aprenda. Eu tenho horror de professora que seleciona aluno, que fala: “esse não aprende mesmo” [...]. É, infelizmente, a gente não muda todo mundo, e esse tipo de professor eu acho que não nasceu para isso, porque tem muita gente que escolheu magistério, Pedagogia, por ser mais fácil, para correr da matemática, para correr da ciência exata. Eu tenho visto aí umas que, infelizmente, ficam só torcendo para chegar a época de aposentar, e entram

pelo salário, porque não tem outra oportunidade. Mas não acreditam nas crianças (Gislaine, Entrevista, 13 jun. 2014).

É interessante mencionar como, ao utilizar a palavra *dom*, Gislaine acaba por naturalizar a carreira docente. Isto ocorre porque, conforme expõe Cláudia Vianna (1998, p. 324, grifos da autora), “palavras como ‘sempre’, ‘desde criança’, ‘desde pequena’ indicam em muitas das falas que a docência deveria ser algo com o qual se ‘nasce’, quase um ‘dom’, uma ‘vocação’”.

A caracterização do trabalho docente como um dom, marcado pelo gosto por crianças e pela dedicação, evidencia como as relações de gênero perpassam os sentidos de ser professora, uma vez que as características mencionadas por Gislaine, em relação à identidade profissional, são frequentemente atribuídas, também, ao que pode ser uma mulher. É justamente neste contexto que a docência se torna uma carreira socialmente feminina:

Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não para dizer que sempre foi assim, ou que é próprio da nossa ‘natureza’, mas para afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas (VIANNA, 2002, p. 53).

Assim, é a partir da definição do que é socialmente feminino e do que é socialmente masculino que atividades como alimentação, maternidade, cuidado e educação são destinadas às mulheres. Em virtude dessa atribuição de estereótipos a homens e mulheres, é possível notar, portanto, como a atividade docente torna-se marcada por significados considerados femininos pela sociedade patriarcal. Nas palavras de Vianna (2013, p. 172),

Os significados femininos e masculinos podem também marcar as relações de gênero entre professores(as) e alunos(as) no espaço escolar e no sindicato da categoria docente. Esses significados se baseiam nas diferenças entre os sexos, mas indicam também uma construção social – a partir dessas diferenças – que ajuda a explicar as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas às funções consideradas femininas e socialmente mais desvalorizadas.

Igualmente, o gosto por ensinar, caracterizado por dom, aparece na fala de Carla, quando essa professora menciona o *brincar de escolinha* como uma de suas brincadeiras preferidas: “*sempre fui do lado, assim, bem de menina mesmo, de brincar com boneca. Eu nunca gostei de chutar bola, de subir em árvore. Bem assim: brincar de*

escolinha. Então eu dava aula para as minhas bonecas, bem essas coisas” (Carla, Entrevista, 14 jun. 2014).

Seu relato evidencia a associação de características femininas à docência, visto que, em suas lembranças, o *brincar de escolinha* é enquadrado em um conjunto de brincadeiras de meninas. É nesta lógica que os processos de socialização referentes à construção do *ser mulher* ajudam a compreender sua opção pelo magistério. Conforme explica Vianna (1998, p. 326, grifos da autora), “quando a maioria das professoras (e não dos professores) afirma que gosta de dar aulas desde crianças, ganha relevo o peso desse processo, das concepções nele adquiridas e que embasam o prazer pelo magistério”.

Outra característica socialmente atribuída à mulher, isto é, a maternidade, é outro elemento presente na fala dessas docentes, quando relatam suas experiências como professoras. Bianca, ao falar das várias manifestações de carinho dos alunos e das alunas, lembra de um fato que a marcou:

Esse menino, que eu te falei que é homossexual, um dia eu estava em casa, no Dia das Mães, bem de manhãzinha, ele bateu palma. Eu saí lá, ele com um presente. Aí ele falou para mim – na época era tia: “Eu vim te trazer, porque você não é professora, você é minha mãe”. Eu não sei se, às vezes, ele tinha alguma dificuldade em casa, de relacionamento, e ali ele se apegou. Então, eu falo que isso aí, nossa, é muito gratificante. É muito gratificante (Bianca, Entrevista, 14 jun. 2014).

De acordo com a fala dessa professora, seu carinho e seu cuidado por um aluno fizeram com que ele a associasse à figura materna. No entanto, mais do que isto, tal fala evidencia a força dos valores incorporados durante os processos de socialização do *ser mulher*, bem como a feminização das atividades docentes. Isto ocorre porque “o lugar que homens e mulheres ocupam em nossa sociedade, suas imagens e atividades que desempenham refletem e constituem algumas das visões apriorísticas advindas de seu processo de socialização” (VIANNA, 1998, p. 326).

Em outras palavras, Bianca passou por processos de socialização que admitiram a maternidade como atividade estritamente vinculada à mulher. A combinação entre maternidade e docência ocorre, então, a partir do momento em que os processos de socialização da mulher/mãe vão ao encontro de uma atividade profissional marcadamente feminina, e isto não por uma questão quantitativa – já que o predomínio das mulheres no magistério é significativo –, mas pela incorporação de significados femininos a essa profissão. Como explica Marília Pinto de Carvalho (1998), é neste âmbito que o gênero,

enquanto construção social de significados, atravessa as relações sociais e instituições, como o mercado, o trabalho, a escola, etc.

A questão central quanto ao trabalho docente é, desse modo, que sua “feminização” não é apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas um processo de deslocamento de significados – da escola, da ocupação, do ensino, da mulher, da feminilidade, da maternidade, da masculinidade, da criança – que resultou na contiguidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora. Da mesma forma, conceitos como profissão, proletarização, qualificação e desqualificação, combatividade sindical e desmobilização estão articulados, nessa ordem, aos significados historicamente mutáveis do masculino e feminino, isto, é, à história do gênero (CARVALHO, 1998, p. 402, grifo da autora).

Em tal cenário de atribuição de significados femininos ao magistério, a associação da mulher à docência e da professora à mãe, conforme se evidencia no relato de Bianca, aparece como uma relação mais do que certa e natural. Logo, a “relação entre as expressões de masculinidade e da feminilidade – mesmo estereotipadas e cristalizadas – e a própria docência permite ver a feminização do espaço escolar e das atividades docentes até mesmo quando exercida por homens” (VIANNA, 1998, p. 332).

É neste sentido que, como argumenta outra docente, Maria Rita, *ser professora*, muitas vezes, consiste em doar e dedicar-se ao magistério, oferecer o melhor, mesmo que, para isto, seja preciso sacrificar-se:

O que é ser professora? É dedicação, é doação, é, muitas vezes, você renunciar até à sua própria família pelos alunos. O professor que é dedicado está ali por amor à causa, mesmo porque eu me lembro que, quantas vezes, estava chegando pertinho do final do mês para pagamento, eu falava assim: “Nossa, gente, eu estou tão sem dinheiro, até esqueci que o pagamento está entrando amanhã”. Eu sabia que eu estava sem dinheiro o mês inteiro, mas eu não ficava contabilizando quantos dias faltavam para o pagamento, porque é uma coisa, assim, que você não trabalha só por beleza, você trabalha porque você precisa do dinheiro. Mas eu não ficava com aquilo na cabeça, eu me doava mesmo em sala de aula. Quantas vezes eu não deixei filho doente e fui trabalhar, sempre por causa do filho do outro. Você está entendendo? (Maria Rita, Entrevista, 16 jun. 2014).

É interessante observar que, ao destacar a doação e a dedicação ao magistério como características de um bom professor ou uma boa professora, Maria Rita acaba por revelar algumas marcas socialmente atribuídas às mulheres que desempenham o papel de mãe em nossa cultura. A desvalorização docente, aqui simbolizada como falta de dinheiro, também indicando que, no magistério, os salários são precários, fica, portanto, em segundo plano diante da paixão, representada pela doação e pela dedicação. Assim, é

possível notar, novamente, a interferência das relações de gênero na construção do gosto de Maria Rita pela docência, uma vez que ela ressalta características socialmente femininas, quando se refere à sua identificação com a docência.

Neste contexto, do mesmo modo como as possibilidades de ser mulher oscilam entre reproduções e resistências à cultura patriarcal, as alternativas de ser professora equilibram-se entre as funções da segunda mãe e de especialista em um determinado conhecimento. Assim sendo, a atividade docente é regada pela paixão e gratificação pelo ato de lecionar e carinho dos alunos e alunas, também pelo desencanto, como expressa o discurso de Celina que, mesmo estando estável na profissão há anos, possui expectativas pessimistas em relação ao magistério:

O que é ser professora? Uma responsabilidade muito grande, sabe? Você tem que assumir um monte de tarefa que não é sua, sabe? E, além de tudo, você traz para casa, você pensa no aluno que não aprende, no porquê não aprende, a mãe não tem responsabilidade, não te leva, não leva num, sabe?, num especialista para ver o que que essa criança tem. Muitas vezes, eu acordo, eu falo: “Ai, gente, o quê que eu vou fazer com fulaninho? O que quê?”. Sabe, é muita responsabilidade que, no fundo, não é sua, que é da mãe, que é da criança que não aprende, deve ter um déficit, deve ter algum problema e a mãe não percebe. E aí o ano passa, acabou a sua vez, vai para o próximo, a criança não avança [...]. É uma responsabilidade muito grande. Hoje, eu não seria professora (Celina, Entrevista, 13 jun. 2014).

Tal excerto demonstra toda a insatisfação de Celina com a docência. Isto ocorre porque, além de não ser valorizada e reconhecida profissionalmente, ela ainda se sente responsável pelos entraves que não deixam fluir a aprendizagem das crianças. O trecho seguinte manifesta-se na mesma direção:

Então, sabe? Se sente mal, se sente incompetente. Você vai se desgastando, vai, sabe? Levando umas coisas que, no fundo, não são suas. Mas isso vai te magoando, vai te estressando, porque, aliás, eu acho que toda profissão tem, mas eu acho que a do professor é a pior, porque você fica decepcionada com pai, com pais, você fica decepcionado com o aluno que não avançou, você fica decepcionado com o governo, porque o menino precisa de tratamento hoje, daqui no final do ano que vai receber [...]. Hoje, infelizmente, eu não seria professora. E quando os meus alunos falam, eu falo: “Não, vai procurar uma profissão melhor”. Porque eu acho que é muito desvalorizado, muito desgastante e muito desvalorizado. Todo mundo fala que ganha pouco, a questão não é ganhar pouco. O que você, na verdade, sente, é um sentimento muito ruim, sabe? [...] Você entendeu? Então, tem tudo isso que você analisa, tem criança que não lembra quem foi o professor, não sabe nem o nome. E os pais chegam na escola, nem conhecem o professor do filho, nem sabem o nome: “Ah, é aquela moreninha, aquela negrinha. É aquela

loirinha. É aquela da segunda porta ali, uma alta de cabelo comprido”. Sabe, eles não sabem o nome do professor. Então, é uma culpa muito grande que você leva (Celina, Entrevista, 13 jun. 2014).

O relato de Celina dialoga com a pesquisa de Vianna (1998) que, ao investigar o que é ser e estar professora e professor para 13 docentes do Ensino Fundamental e Médio da região de São Paulo, encontrou o desencanto e a paixão como dois aspectos relevantes entre as docentes pesquisadas. Em sua análise, o desânimo, o desgaste e o esgotamento de professoras e professores vêm atrelados às suas denúncias acerca das precariedades nas condições de trabalho, do contínuo processo de arrocho salarial e do desprestígio da ação educativa.

Não obstante, Vianna (1998) observa uma contradição nessas falas, já que, mesmo insatisfeitas e insatisfeitos, tais profissionais ainda permanecem na carreira docente. Segundo ela, o gosto por dar aulas e a realização pessoal pesam no abandono da carreira docente, de modo que pensar a docência somente em uma perspectiva negativa não revela a complexidade envolvida na atividade de lecionar.

Em relação à participação dessas mulheres-professoras no GDE, pudemos perceber que, em um primeiro momento, ela se deveu mais às possibilidades de ascensão em uma profissão desvalorizada, já que cursá-lo lhes conferiu pontos na carreira docente, o que resultava em vantagens na escolha de aulas e, até mesmo, em aumento salarial. Todavia, a partir da apresentação da perspectiva histórico-sociocultural da sexualidade e das relações de gênero, essas professoras foram levadas a confrontar sua própria visão essencialista sobre esses temas. O confronto ocorreu na forma de um estranhamento, como demonstra Gislaine, em relação ao feminismo: *“Não tenho tendência feminista, não tenho preocupação de que, se o homem ganha mais do que eu... Não me importa isso, eu ganho pelo meu trabalho. Assim, e se não está bom, eu conquisto mais. Você entendeu?”* (Gislaine, Entrevista, 13 jun.2014). Ou na vontade de se aprofundar e pesquisar sobre o assunto, interesse demonstrado por Celina: *“[...] eu comecei a pesquisar sobre algumas coisas, a ir atrás mais de informações, entendeu? Porque, para mim, como eu fui criada muito fechada, sexo para mim era só aquelas determinadas coisas, entendeu?”* (Celina, Entrevista, 13 jun.2014). A participação dessas mulheres no GDE ampliou o entendimento da própria sexualidade, mas provocou posturas diversas. Algumas delas, como Gislaine, mantiveram distância em relação ao feminismo. Outras, como Celina, buscaram maior conhecimento e também certa desnaturalização acerca da condição feminina.

Consequentemente, tal participação trouxe reflexões, uma vez que entender o caráter social da construção das relações de gênero proporcionou uma visão mais ampla sobre a atuação de mulheres e homens na sociedade. Foi a partir da aprendizagem sobre gênero e, no módulo seguinte, sobre sexualidade na perspectiva histórica, que essas professoras conseguiram admitir a necessidade de respeitar a diversidade sexual, como é o caso de Maria Rita, que frisou a necessidade de os professores e professoras se atualizarem quanto às modificações que ocorrem em instâncias tradicionais, como a família.

Não obstante, com o desenrolar do curso, as professoras contam que passaram a se interessar pelas temáticas de sexualidade e relações de gênero, assuntos até então desconhecidos, mas presentes no local onde lecionavam ou ainda lecionam. Neste contexto, o GDE apresenta-se como um curso inovador.

Sobre as interferências do GDE nos modos de *ser professora*, é possível observar influências desse curso quando, por exemplo, as professoras admitem que, após o curso, conseguiram perceber a presença das questões de gênero na escola e a necessidade de respeitá-la quando, por exemplo, Helena indaga sobre a segregação do masculino e do feminino, afirmando que, após fazer o curso, passou a questionar o hábito de fazer fila para meninos e fila para meninas ao sair da classe para o recreio. Ou quando Gislane reconhece, em sua própria atuação profissional, que foi reprodutora de preconceitos e desigualdades de gênero em sala de aula:

No começo da minha carreira, a gente tinha a tendência sempre de falar: “Isso é coisa de menina. Isso é coisa de menino”. Você não faz isso. O tipo de coisa... A gente mandava a menina: “Senta direito”; “Fecha as pernas”[...] E esse curso me fez pensar melhor sobre isso, que a gente deve tomar cuidado, porque senão a gente massacra as crianças (Gislane, Entrevista, 13 jun.2014).

Em relação a não identificação com o curso, postulamos que o ocultamento, ou até mesmo o descaso a respeito da presença da diversidade sexual e de gênero na escola relatados por essas professoras, ao se referirem aos momentos anteriores à participação no GDE, revelam o que Guacira Lopes Louro (2000) chama de invisibilidade da norma, o que leva, por sua vez, à aceitação de uma única verdade. Isto ocorre porque “a norma não precisa dizer sobre si; ela é identidade suposta, presumida, e isto a torna, de algum modo, praticamente invisível” (LOURO, 2000, p. 99). Assim, a participação no curso proporcionou, de certa forma, estranhamento e desconfiança acerca do que, até então, era considerado concebível, aceito e normal no contexto escolar.

O estranhamento e certa resistência ao tema ainda são notáveis em muitas de nossas escolas, conforme evidenciam os inúmeros obstáculos relatados pelas professoras entrevistadas para a efetivação do que aprenderam durante o GDE. As formas como as famílias e as equipes escolares podem encarar essa intervenção é alvo de uma preocupação demonstrada, por exemplo, por Carla. Já Celina admitiu ter vergonha de falar sobre sexualidade em público. Bianca, por sua vez, atribuiu ao fato de o sexo ser um tabu, as resistências para abordar o assunto na escola. Conseqüentemente, tais entraves impedem a elaboração de uma intervenção crítica, cedendo lugar à ideia de que a sexualidade é um problema e um assunto restrito à área das ciências naturais e da saúde, visto que remete à prevenção da gravidez e de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), posicionamento defendido por Carla, quando afirma que os temas se encaixam melhor nas aulas de Biologia.

Estas justificativas retomam a noção de que a sexualidade é um assunto privado e pessoal e que, portanto, trabalhar com esse tema na escola seria contradizer valores aprendidos nas famílias e nas práticas religiosas. Tal concepção reforça o medo e a insegurança das professoras para lidar pedagogicamente com a diversidade, o que desvaloriza a percepção da sexualidade e do gênero como questões sociais, culturais e políticas, minando qualquer possibilidade de desconstrução de preconceitos relativos a essas temáticas.

Vale lembrar que a percepção moralista envolvendo as questões sexuais e de gênero é tão forte em nossa sociedade que, entre os anos de 2014 e 2016, surgiram projetos de lei, nos níveis municipal, estadual e federal, que configuram o que vem sendo chamado de *Escola Sem Partido*¹¹, como exemplo o PL nº 867/2015 e o nº 193/2016, que estão em tramitação na câmara e no senado. De acordo com o referido programa, qualquer questionamento sobre a perspectiva biologizante e essencialista da sexualidade e das relações de gênero, o que também recebe, com o viés pejorativo, o nome de *ideologia de gênero*¹² no texto do projeto, deveria ser proibido no âmbito escolar. Ao

¹¹ É necessário esclarecer que o Movimento *Escola Sem Partido* surgiu em 2004 e é de criação de Miguel Nagib que, na época, era procurador do Estado de São Paulo. Segundo seu idealizador, nesse projeto a escola deve circunscrever-se à transmissão de conhecimentos, não sendo permitido, em seu espaço, qualquer tipo de discussão política, ideológica ou partidária entre professores(as) e alunos(as) (GUILHERME; PICOLI, 2018).

¹² Para os adeptos e adeptas do pseudo conceito ideologia de gênero, discutir a sexualidade, as relações de gênero e a diversidade na escola constitui uma forma de incitar “[...] a desconstrução dos papéis de gênero tradicionais e, por consequência, da família, dentro dos ambientes educacionais [...]” (REIS; EGGERT, 2017, p. 20).

tentar impedir a discussão da diversidade sexual e de gênero da escola, tal projeto reforça a lógica patriarcal e heteronormativa existente no interior da instituição, retira a autonomia e a liberdade de expressão do professorado em sala de aula, bem como reduz o papel da escola.

É preciso reconhecer que, em virtude de seus processos de socialização no que concerne às possibilidades de ser mulher, as dificuldades relatadas pelas professoras para debater questões de gênero nas escolas eram, de certa forma, previsíveis. Isto porque estamos tratando de possíveis modificações que um curso de apenas 200 horas pode proporcionar a pessoas que aprenderam, durante toda a vida, a serem mulheres de acordo com os moldes aceitos em uma sociedade patriarcal e machista. Portanto, faz-se necessário considerar que a construção de um olhar crítico sobre a sexualidade e sua relação com as distintas possibilidades de ser mulher consiste em um longo caminho e nada linear, o que implica até mesmo a relativização do propósito de questionar estereótipos, preconceitos e desigualdades sexuais e de gênero em um curso breve e semi-presencial.

Tendo isto em vista, consideramos interessante a forma como José Mario Pires Azanha (2004) discute a temática da formação docente. Segundo o autor, pensar a questão educacional como a aplicação de um determinado saber teórico a uma determinada situação é, no mínimo, problemático. Azanha (2004) argumenta que essa formulação se torna discutível, uma vez que não dá para pensar, por exemplo, a formação do professor ou da professora apartada das experiências e dos valores que acompanham o próprio processo de formação. Ele menciona, como exemplo, a educação sexual, a qual, em seu entender, “jamais poderá ser conduzida a partir apenas de informações sobre desenvolvimento e fisiologia do sexo” (AZANHA, 2004, p. 370). Isto implica afirmar que a melhoria da formação docente está para além da lógica de aquisição de mais conhecimentos, uma vez que tal formação envolve valores e contextos distintos.

Considerações Finais

De fato, só o curso de aperfeiçoamento ou de extensão não seria suficiente para causar uma grande mudança na forma de pensar, ser e agir dessas mulheres. A vivência no curso GDE agregou, sim, novos elementos de reflexividade, mas talvez não o suficiente para

romper com o que vivenciam em outros espaços de sociabilidade. Por outro lado, as rupturas nem sempre são imediatas. Vivemos cotidianamente um processo de reflexividade, de confronto com nossas crenças e valores e, mesmo quando revistos e compreendidos, não nos livram de contradições em nosso agir. Esta é a dor e a delícia do processo de construção de novas consciências e de mudanças de atitudes e de comportamentos.

Todavia, não há como negar que o GDE potencializou esse processo de reflexividade, pois, com o desenrolar do curso, as professoras contam que passaram a se interessar pelas temáticas de sexualidade e relações de gênero, assuntos até então desconhecidos, mas presentes no local onde lecionavam ou ainda lecionam. Assim, participar do GDE agregou novos elementos que propiciam a problematização das socializações referentes à sexualidade e ao gênero, o que, de certa forma, incomodou e provocou estranhamento, e até mesmo questionamento e mudança nas professoras. Neste contexto, o GDE apresenta-se como um curso inovador.

Destacamos, ainda, que, embora o propósito do GDE tenha sido contribuir para o questionamento acerca da diversidade sexual e de gênero no campo da formação docente, é necessário levar em conta que tal iniciativa não é a única, nem a principal maneira de problematizar relações de gênero, sexualidade e docência. Embora o GDE tenha sido relevante para repensar as condições das mulheres, é necessário considerar que uma mudança pessoal/individual não basta (e não basta mesmo), se não houver acolhimento e respaldo institucional, ou seja, do Estado, da escola, da gestão escolar.

Assim, é preciso olhar para o curso aqui em pauta como uma formação que gerou um espaço de discussões, questionamentos, estranhamentos e desconfianças acerca da sexualidade e das relações de gênero. Por sua vez, estendeu-se tanto ao âmbito pessoal – o *ser mulher* –, quanto ao âmbito profissional – o *ser professora*. Faz-se necessário considerar, além disso, que a proposta forneceu experiências, evidenciando limites e possibilidades (e esperanças, por que não?) de uma política pública educacional que objetivou a desconstrução dos estereótipos e dos preconceitos referentes à diversidade sexual e de gênero.

Referências

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da educação básica. **Educação e Pesquisa**, maio/ago. 2004, v.30, n.2, p. 369-378.

BRITISH COUNCIL. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

CARRARA, Sérgio et al. **Gênero e diversidade na escola**: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque (Orgs.). **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Editora 34; Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 379-409.

COSTA, Ana Paula. **Mulheres e professoras em formação**: relatos oferecidos durante um dos cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDE). 2017. 174p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GRÖSZ, Dirce Margarete. **Representações de gênero no cotidiano de professores e professoras**. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2008.

GUILHERME, Alexandre Alselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola Sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.23, p. 1-23, e230042. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

PEREIRA, Maria Elizabete et al. (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília, Rio de Janeiro: SPM, 2007.

PISANO, Margarita. **El triunfo de la masculinidade**. México: Fem-e-libros: 2004.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. **Educ.Soc.**, Campinas, janeiro/março. 2017, v. 38, nº. 138, p.9-26.

RÍOS, Marcela Lagarde y de los. **Los cautiverios de las mujeres**: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

VIANNA, Cláudia. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque (Orgs.). **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Editora 34, 1998. p. 315-342.

_____. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 39-67.

_____. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.) **Trabalhadoras** – análise da Feminização das Profissões e Ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013, p. 159-180.

RECEBIDO 28 DE AGOSTO DE 2018.

APROVADO 14 DE OUTUBRO DE 2018.