

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**GÊNERO E EDUCAÇÃO: ABORDAGENS E CONCEPÇÕES EM
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO NO ESTADO DE SÃO PAULO**

SILVIA REGINA MARQUES JARDIM

SÃO CARLOS
2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**GÊNERO E EDUCAÇÃO: ABORDAGENS E CONCEPÇÕES EM
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO NO ESTADO DE SÃO PAULO**

SILVIA REGINA MARQUES JARDIM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Metodologia de Ensino, sob a orientação da Prof^a Dr^a Anete Abramowicz.

SÃO CARLOS
2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

J37ge

Jardim, Silvia Regina Marques.

Gênero e educação: abordagens e concepções em dissertações de mestrado no estado de São Paulo / Silvia Regina Marques Jardim. -- São Carlos : UFSCar, 2004.
122 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

1. Educação. 2. Relação de gênero. 3. Balanço bibliográfico. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação de mestrado não é realizada apenas por quem a escreve. Muitas pessoas contribuem direta ou indiretamente para a sua realização, com idéias, leituras, sugestões, críticas... Assim, agradeço a algumas delas, sem, no entanto, esquecer tantas outras pessoas que encontrei durante a realização deste trabalho.

À Prof^ª Dr^ª Anete Abramowicz pela confiança ao me orientar durante o mestrado. Durante este percurso, aprendi muito com suas aulas, com suas conversas e com suas orientações. Agradeço sinceramente sua dedicação, sua seriedade, solidariedade e consideração;

Às professoras do mestrado, em especial da área de concentração *Metodologia de Ensino*. Agradeço às professoras das quais tive oportunidade em ser aluna: à Prof^ª Dr^ª Aline M. de Medeiros Rodrigues Reali; à Prof^ª Dr^ª Emília Freitas de Lima, à Prof^ª Dr^ª Itacy Salgado Basso, à Prof^ª Dr^ª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, à Prof^ª Dr^ª Roseli Rodrigues de Mello. Por meio de suas aulas, pude ampliar minha visão de mundo e perceber diferentes aspectos da educação, o que contribuiu para a elaboração do presente trabalho;

Agradeço à Prof^ª Dr^ª Claudia Reyes (UFSCar) que, além de ser minha professora por duas vezes durante o mestrado, contribuiu com sugestões importantes durante sua participação no Exame de Qualificação e também no Exame de Defesa;

Agradeço às demais participantes da Banca de Defesa que dividiram comigo este momento tão importante e esperado: Profa. Dra. Claudia Pereira Vianna (USP) e Profa. Dra. Rosa M. M. Anunciato de Oliveira (UFSCar);

À minha mãe, Luizeti, a meu pai, Darcy e à minha irmã Silvilei. Apesar dos momentos difíceis, sempre me acolheram com carinho, quando necessitei;

Ao Prof. Ms. Sidiney Alves Costa por amenizar meus medos, acreditando em meu trabalho. Agradeço sua companhia e o seu auxílio nas viagens a São Paulo e a Campinas. E, mais importante, agradeço o amor e seu incentivo durante a trajetória deste trabalho, sendo não apenas meu esposo: é meu amigo, é meu companheiro...

Aos colegas de mestrado, em especial à Ângela, pelo companheirismo;

Às colegas do grupo de estudo: Débora, Isabel, Selma, Ione, Fabiana;

À amizade da Prof^a. Dr^a Dulce Whitaker, da UNESP de Araraquara;

Aos amigos: Celina, Kátia, Luis e Caroline;

Agradeço à dedicação dos funcionários da secretaria do PPGE e do Departamento de Metodologia de Ensino –DME, em especial à Maria Helena e à Evely;

À amizade de Cleusa, de Elizabeth, de Amarílis e de Eli, construída quando cheguei em Mirassol/SP, no meio do caminho do mestrado;

Agradeço às autoras e aos autores das dissertações que fizeram parte da amostra;

À CAPES e à FAPESP pela concessão de Bolsa/DS e bolsa de IC, respectivamente.

RESUMO

A presente pesquisa pretende sistematizar e analisar as pesquisas acadêmicas convertidas em dissertações de mestrado que abordaram gênero ligado à educação escolar, defendidas entre 1990 e 2000 nos programas de Pós-Graduação em Educação das seguintes universidades públicas paulistas: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Universidade de Campinas – UNICAMP, Universidade de São Paulo – USP/SP, Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP. O objetivo é estudar a maneira pela qual gênero tem contribuído para as questões educacionais, dando ênfase às principais tendências apontadas pelas dissertações que relacionam gênero e educação, dentro do Estado de São Paulo. Para tanto, foi constituída uma amostra composta por 19 dissertações que foi dividida de acordo com suas temáticas e interesses. Esta análise evidencia que: os estudos de gênero estendidos à educação são fragmentários, esporádicos; ainda persiste uma oposição entre classe social e gênero; os trabalhos apresentam caráter de denúncia. Assim, há necessidade de mais estudos que permitam aprofundar essas temáticas. Do mesmo modo, os resultados mostram a importância da categoria de análise gênero na medida em que ela abre a possibilidade de visibilizar as diversidades. Porém, os mesmos constatam dificuldade das dissertações produzir a multiplicidade. Neste aspecto, há que se considerar que a adoção da categoria gênero é relativamente nova na área educacional, o que faz observar que o seu recente percurso não impediu de mostrar uma positividade nos estudos sobre as relações de gênero estendidos à educação, resultando em contribuições importantes, como: organização de trabalhos na educação visando superar estereótipos; trabalhos com educadoras/es aguçando o pensamento crítico; reflexão sobre discursos pedagógicos/didáticos; preocupação com veiculação de informações preconceituosas em livros didáticos; movimentos para sensibilizar docentes e alunos/as como no próprio modo de pensar e de se relacionar, modificando não só as/os pesquisadoras/es como também o grupo envolvido com a pesquisa; problematização de hierarquias e relações de poder; problematização da proximidade entre ser mulher e profissões consideradas desqualificadas socialmente; ênfase na importância de uma educação como uma prática para transformações sociais.

ABSTRACT

The purpose's work is to analyze and systematize 19 (nineteen) dissertations that focused the educational process associated to gender category presented between 1990 to 2000, in universities located in State of São Paulo: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Universidade de Campinas – UNICAMP; Universidade de São Paulo – USP/SP and Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP. Its intent is to examine how gender category has been conceptualized by educational studies, emphasizing main tendencies, difficulties and contributions presents in dissertations that articulate gender with education, in State of São Paulo. The results show there is little advancement in the junction between two areas. The works are fragmented and many themes need a profound study, mainly about the uses of gender category. In spite of some limits, gender's studies are relatively new in the Education field. However, this research observes the importance of junction between gender and educational studies because it permits to see different multiplicities. So, this fact makes to understand that there are important contributions in the articulation between gender and education. That's why the results demonstrate there is a progressive process in this junction between these two areas appointing to contributions, for example: fights against stereotypes of gender in schools; modification of a population (teachers, students); reflection about teaching work; discussions about gender discrimination in pedagogic discourses; movements into process of increasing people's understand of gender relationships; reflections about proximity between women and careers that presents low status social; emphasis in school Education as a social transformation instrument.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1: GÊNERO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO.....	12
CAPÍTULO 2: GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	21
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA E CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA.....	25
3.1. Referencial.....	25
3.2. Metodologia.....	27
3.3. Constituição da amostra.....	29
3.3.1.Procedimento.....	29
3.3.2.O critério.....	31
CAPÍTULO 4: GÊNERO E EDUCAÇÃO: ABORDAGENS E CONCEPÇÕES.....	37
4.1. GRUPO 1: Dissertações que indicaram no título a abordagem da categoria de análise gênero.....	37
4.1.1. Gênero, docência e classe social.....	38
4.1.2 Mulher e escolarização.....	40
4.1.3 Gênero e Livros Didáticos.....	44
4.1.4 Gênero e Etnia/Raça.....	46
4.1.5. Gênero e docência/formação de professoras.....	50
4.1.6 Gênero e estado da arte.....	62
4.2. GRUPO 2: Dissertações que não indicaram no título a abordagem da categoria de análise gênero	67
4.2.1. Educação Infantil.....	67
4.2.2. Representações sobre a Docência.....	70
4.2.3. Livros didáticos e estereótipos.....	75
4.2.4. Mulher e Escolarização.....	77
4.2.5. Formação de Professoras.....	79
4. 2.5 Docência e classe social.....	84
CAPÍTULO 5: SINTETIZANDO: RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
ANEXO 1.....	110
ANEXO 2.....	113

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de dissertação foi formulada com a intenção de estudar a relação entre gênero e educação. O interesse nesta temática foi sendo construído durante a graduação, quando desenvolvi meu projeto de Iniciação Científica¹. Com a finalidade de continuar a análise nessa temática, ingressei no mestrado visando aprofundar nos estudos que abordassem a categoria gênero estendida à área educacional.

A pesquisa proposta nesta dissertação de mestrado foi a de analisar, sintetizar e compreender as preocupações centrais em relação à temática gênero produzidas pelas pesquisas acadêmicas convertidas em dissertações de mestrado, defendidas no período compreendido entre 1990 e 2000, nos Programas de Pós-Graduação em Educação das seguintes universidades paulistas: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Universidade de Campinas – UNICAMP, Universidade de São Paulo – USP/SP, Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP.

Para atingir o objetivo, busquei produções que, ao estudar questões educacionais, utilizaram a categoria gênero em seu percurso. Tendo em vista o recorte e o período, as questões que orientaram o trabalho foram: Quais as principais temáticas presentes nas dissertações? Quais suas tendências e seus avanços? Como as mesmas se apropriam da educação? Como elas pensam e conceituam o gênero? Como esta categoria ajuda a estudar questões educacionais?

O estudo procurou mapear as dissertações que abordaram as temáticas sobre gênero ligado ao processo educativo. Com esta intenção, tentei organizá-las,

¹ O projeto “O papel da mulher no mundo da produção e da reprodução humana” contou com o apoio financeiro da FAPESP, no período de 1998 a 2000. Neste período, foram elaboradas duas monografias: “Feminino e magistério: o sonho de uma profissão?” (Relatório de 1999) e “Docência, uma carreira. O que dizem mulheres e homens sobre o magistério primário dos anos 70” (Relatório Final, 2000).

percorrendo seus caminhos e seus movimentos para, assim, sistematizar os trabalhos, fornecendo dados a respeito do desenvolvimento de pesquisas em alguns dos principais programas de pós-graduação em educação do Estado de São Paulo.

É importante esclarecer que não é pretensão esgotar a reflexão sobre os temas abordados no decorrer deste trabalho, o que seria inviável dentro dos limites do mesmo. Trata-se de situar não só o/a leitor/a, como a mim mesma, no âmbito desse campo temático, procurando entender como este tem se configurado.

O conteúdo desta dissertação foi constituído da seguinte maneira: no capítulo “Gênero: uma breve contextualização”, busco realizar uma síntese da passagem dos estudos sobre mulheres para os estudos sobre as relações de gênero, mostrando as contribuições que esta categoria de análise proporciona quando utilizada. O mesmo capítulo mostra, ainda, uma aproximação com o referencial teórico adotado para orientar o trabalho de análise e auxiliar na compreensão das dissertações estudadas.

O capítulo “Gênero e educação” relaciona autoras que discutem a importância do cruzamento das temáticas gênero e educação, tema central desse trabalho. Esse cruzamento não está totalmente consolidado na área educacional, pois, durante algum tempo, a educação preocupou-se com as chamadas teorias críticas da educação e, como consequência, priorizou análises sobre as desigualdades de classe social, buscando caminhos para superá-las. Dessa forma, o gênero conquistou espaço em outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, a História e a Sociologia.

O capítulo “Referencial, metodologia e constituição da amostra” apresenta o embasamento teórico que orientou o estudo das dissertações e a metodologia utilizada. Este capítulo trata do percurso adotado no trabalho exploratório, mostrando a maneira como as dissertações foram levantadas, caracterizadas, selecionadas e estudadas.

Os dados, produzidos a partir do estudo da amostra composta por 19 dissertações, são apresentados e discutidos no capítulo “Gênero e Educação: abordagens e concepções”. Neste capítulo, procuro descrever o conteúdo dos trabalhos, que foram separados segundo suas temáticas e seus objetivos. Esta amostra foi constituída tanto por dissertações que demonstraram, no título, a adoção do gênero em seus percursos, como por dissertações que não indicaram de modo direto o uso da categoria, mas

chegaram a pensar as relações entre mulheres e homens, sem priorizar a categoria ou aprofundá-la na análise.

O capítulo “Sintetizando: resultados e conclusões” dá prosseguimento à discussão sobre os resultados obtidos com o estudo, indicando, entre outros fatores, a falta de uma continuidade de pesquisas e o pouco avanço teórico em relação à própria construção da categoria. Por outro lado, percebe-se que há uma positividade, pois o ato de pensar e lidar com a categoria intensifica as visibilidades, abrindo o leque de percepção e reflexão sobre as diferenças. Portanto, não adotar o gênero nas pesquisas sobre educação pode significar a presença de um olhar restrito para um dado objeto.

Nas “considerações finais”, aponto alguns aprendizados e sinalizo algumas contribuições e limites visualizados com a realização do trabalho.

CAPÍTULO 1

GÊNERO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

Durante as décadas finais do século XX e início deste, uma série de discursos, de teorias e de práticas abordam a atuação da mulher nas esferas social, política e cultural. Este período mostra a emergência de políticas e de pedagogias anti-sexistas, denunciando discriminações de gêneros nos bancos escolares. Todavia, muitos passos foram importantes para que esse conjunto de práticas conquistasse visibilidade. Este capítulo pretende, ainda que brevemente, tecer considerações sobre alguns fatos que contribuíram para o desencadeamento, para o fortalecimento e para a disseminação daquilo que se configurou como categoria de análise gênero.

Um dos trabalhos sobre as relações entre mulheres e homens muito utilizado por muitas pesquisadoras e pesquisadores, como veremos nas dissertações analisadas, foi o de SCOTT² “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” publicado em inglês em 1986 e em francês em 1988, sendo traduzido do francês para o português em 1990 e traduzido e revisto do original em inglês para o português em 1995. Esta referência foi importante no sentido de enfatizar o aspecto relacional da categoria gênero, pois aquelas/es que se comprometeram a adotá-la em suas pesquisas não deveriam fazê-lo apenas como estratégia para legitimar estudos sobre as mulheres.

A reflexão sobre gênero mostra que a realidade é atravessada por múltiplas linhas e, portanto, toda e qualquer informação sobre mulheres implica, necessariamente, pensar a multiplicidade do/a(s) o/a(s) outro/a(s). Assim, há uma ênfase à rejeição dos estudos sobre o ser humano separadamente, pois adotar a perspectiva de

² Nesta pesquisa, adotei, por razões estéticas, o uso de caixa alta para indicar autoras/res estudadas/os e citadas/os por mim e o uso de letras comuns para fazer referências às autoras/es que foram citadas ou estudadas pelas/os pesquisadoras/res que cito.

gênero exige ampliar o repertório das experiências, buscando visibilizar as multiplicidades que compõem as relações humanas, trazendo à tona novas percepções sobre as mesmas.

De acordo com SCOTT (1995, p. 80 e ss), a adoção da categoria ajuda a entender que os significados não apresentam conteúdos fixos ou universais, podendo variar conforme os grupos sociais ou culturais e de acordo com o espaço e com o tempo. As representações de masculino e as de feminino, por exemplo, não são únicas. Logo, a utilidade do gênero está em desconstruir significados que foram socialmente construídos e mostrar que, quando construídos em torno da diferença sexual, podem e devem ser reconstruídos. Nesse modo de pensar, é crucial uma atenção aos “modos pelos quais as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência” As explicações para discriminações não estão em causas universais ou naturais, e sim, na busca de apreender os tipos de forças que centralizam este ou aquele sentido.

A pesquisadora, aproximando-se das correntes teóricas de Foucault e Derrida, mostra a necessidade de ver o conceito de poder não como algo unificado e centralizado e sim, retomando Foucault, “como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em ‘campos de força’ sociais” (ibid., p. 86).

Por meio destas correntes teóricas, pode-se compreender que as hierarquias, estabelecidas pela história da produção da mulher e do homem, foram construídas com base no biológico, variando conforme momentos históricos, culturais e de acordo com as resistências. Da mesma forma, percebe-se que as relações de gênero, as relações de poder e as relações de saber são constituídas de modo recíproco. Neste sentido, segundo SCOTT, o gênero é importante categoria relacional de análise histórica porque apreende como um dos dispositivos do poder é estabelecido e disseminado nas sociedades, permitindo caminhos para compreender as relações sociais e, conseqüentemente, para romper com naturalizações.

SCOTT divide seu conceito de gênero em duas partes: 1. “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”; 2. “uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Enquanto elemento constitutivo das relações baseadas nas diferenças físicas, o gênero aponta quatro elementos interrelacionados: símbolos, conceitos normativos, organização social e

identidade subjetiva. Este esboço, segundo a pesquisadora, não se aplica apenas às relações de gênero: serve para examinar qualquer processo social. SCOTT confirma que sua teorização é desenvolvida em sua segunda proposta, na qual o gênero

(...) é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente..... Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social (ibid., p.88).

Nesta proposta, SCOTT vê a diferença sexual como

(...) uma forma primária de dar significado à diferenciação. O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/as começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (ibid., p. 89).

LOURO ao analisar as implicações que o texto de Scott traz às pesquisas, afirma que gênero refere-se “à construção social e histórica dos sexos” e tem como objetivo mostrar o caráter social das distinções baseadas no sexo. O gênero foi introduzido para legitimar os estudos sobre a mulher, “conferindo-lhes um caráter mais acadêmico e menos militante” e para questionar desigualdades e hierarquias baseadas na biologia. Mas, em seu entender, essas não seriam as razões pelas quais a categoria se consolidou, e sim devido à “sua carga conceitual mais densa e compreensiva, já que aí se inscrevem não apenas o social, mas também o biológico, a cultura e a natureza” (LOURO, 1995, p. 103).

A autora explica o gênero como um dos fatores da diferenciação, da distribuição e da construção do poder. Para ela, o conceito foucaultiano de poder está no centro da proposta de Scott. Nessa direção, LOURO mostra como questões principais:

(...) a ênfase nas práticas discursivas, a descentração do sujeito, a rejeição das causas únicas, a idéia de um poder ‘capilar’ que está infiltrado e fluido no tecido social, a consideração da diversidade e da pluralidade, a recusa às grandes narrativas, etc. Certamente obrigam a rever muitos dos elementos fundantes da

historiografia, a revisar questões e teorias, a ampliar a idéia de fontes, a questionar critérios de periodização, a recuperar ou reconstruir metodologias. E aqui novamente é possível afirmar que esse encontro não se dá sem resistências e contestações (ibid., p. 111).

Ainda em discussão com o texto de Scott, a autora faz uma reflexão sobre a aproximação da questão do poder com as relações de gênero. Nesse sentido, ela concorda com a proposta de Scott ao sugerir a teoria de Foucault como um instrumento para embasar os estudos sobre as relações de gênero.

Nesse pensamento, o poder não é visto como algo que se detém ou conquista, mas se exerce. É uma prática social. Quer dizer, para se entender o poder, é preciso apreender seu caráter relacional. RAGO explica que, para Foucault, as relações de poder são tensas, remetendo mais a processos e a práticas cotidianas do que a fatos acabados. O que se tem são efeitos e práticas de poder. Isso quer dizer que não há indivíduos que apenas possuem o poder enquanto outros são destituídos totalmente dele, pois, “o poder deve ser analisado em termos de relações estratégicas complexas e móveis” (RAGO, 2002, p. 271).

Ainda de acordo com LOURO, Foucault propõe uma reflexão sobre o poder “como uma rede que se desenvolveria de um modo ‘capilar’ por toda a sociedade”. Nesse modo de pensar, não existe um lugar único do poder na estrutura social, mas sim múltiplos lugares, nos quais as mais diferentes formas de poder são mutuamente atravessadas. O mesmo se diz sobre a resistência que não apresenta lugar fixo ou único, pois onde há poder, há resistências.

Outro conceito importante de Foucault é o de “efeito de poder”, no qual o poder passa a ser entendido em sua positividade no que diz respeito ao desejo e ao saber. Quer dizer, o poder não apenas reprime, mas ao subjetivar o indivíduo, aprimora-o, produz prazer, pois o indivíduo deseja ser incluído ou aceito dentro da sociedade. A mecânica do poder assume as variadas formas ao controlar e estimular o corpo, penetrando no cotidiano dos indivíduos. É aí que está no seu caráter positivo, já que incide sobre o corpo humano para dominá-lo, para aumentar sua força e produzir o indivíduo. Ou seja, não pretende excluir o indivíduo e sim aproveitar suas potencialidades. Dessa forma, o indivíduo surge como produto do poder e do saber, exercendo e, ao mesmo tempo, sendo alvo de poder. Essas colocações são importantes para se pensar que as relações entre mulheres e homens são fabricações históricas,

culturais e sociais e, ao mesmo tempo, servem para romper com idéias sobre centralidades, conduzindo o pensamento mais a processos e a ramificações do que a eventos acabados.

Na introdução do conceito de gênero e da sua disseminação nas pesquisas (final dos anos 80 e início dos anos 90), foi organizado um seminário no qual participaram profissionais que produziram textos com o objetivo de fomentar discussões a respeito dos novos estudos³ sobre as relações de gênero. BRUSCHINI (1997) afirma que o seminário, realizado em 1989, foi importante por ser um momento de reflexão teórica e que, antes mesmo da chegada do texto de Scott no Brasil, já se discutia a importância em relativizar os estudos (apud AUAD, 1998, p. 43-4). Foi um momento no qual se notou a importância em desdobrar os estudos e analisar as relações. Essa discussão foi, para algumas estudiosas, também uma maneira de evitar que os estudos ficassem isolados, apesar da confusão, ainda existente, de que estudar gênero era o mesmo que dizer estudar mulheres. Posteriormente, em 1992, as reflexões desse seminário foram publicadas em forma de artigos, resultando em livro que, por sua vez, constituiu referência importante para compreender a passagem dos estudos sobre mulheres para os estudos sobre as relações de gênero⁴.

Nesse contexto, é oportuno lembrar que, no século XIX e no início do século XX, as explicações sobre as desigualdades dadas pela teologia foram substituídas por uma explicação fundamentada na natureza/biologia. A natureza serviu de parâmetro para compreensão dos aspectos sociais. Um exemplo disso encontra-se na medicina, como uma das ciências que explicou e justificou as atribuições de papéis e, conseqüentemente, as discriminações, conforme o sexo do indivíduo. Assim, a noção de gênero surgiu para ultrapassar os limites da experiência do uso da categoria sexo.

Com a introdução do gênero, houve um esforço, cada vez maior, em perceber e problematizar os discursos naturalizadores produzidos a partir das discriminações culturais. Disso, resultou o interesse em se diferenciar, cada vez mais, o sexo biológico (masculino ou feminino) do sexo social (gênero), construído a partir da diferença biológica que produz, como seu efeito, o sujeito. Esse modo de pensar

³O seminário, chamado “Seminário São Roque”, foi organizado pelas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas e financiado pela Fundação Ford, realizado na cidade com o mesmo nome.

⁴ COSTA, A. O., BRUSCHINI, C (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

ênfatiza que a introdução do gênero não significa a separação do sexo. É nesse sentido que essa categoria desponta como uma tentativa de superar as dificuldades de teorias até então existentes para explicar as desigualdades entre os sexos.

Assim, a categoria de análise gênero nas Ciências Humanas é uma forma de aprofundar os estudos sobre as relações entre mulheres e homens e ligá-las em seu caráter social, histórico e cultural. Dessa forma, o gênero passa a ser entendido como uma construção social que atravessa a família, a escola, a igreja, o trabalho, rompendo com toda forma de polarização. Trata-se de uma categoria que está em constante processo de construção conforme os estudos avançam e se ampliam. O seu aspecto relacional permite pensar as diferenças nas relações humanas, relações que têm historicidade própria e, portanto, são mutantes, e não se afirmam sempre da mesma maneira.

Os primeiros estudos, na perspectiva marxista, sobre as desigualdades entre mulheres e homens viam como determinação, em última instância, a categoria classe social, considerada a referência básica para as análises das desigualdades. No interior dessa teoria, as demais diferenças ficavam relegadas ao plano super-estrutural, ou seja, os efeitos da desigualdade eram vistos como decorrência da posição de classe⁵. Nesse ponto de vista, o gênero (e não apenas ele) era compreendido como uma espécie de sub-categoria, como um efeito que apenas confirmava o que já estava determinado pelos modos de produção. Assim, as diferenças, como por exemplo, gênero e raça, estiveram situadas no plano da super-estrutura e foram justificadas com base, em última análise, em determinações econômicas, pertencendo ao plano das ideologias.

Somente no fim do século XX, com a revisão do marxismo e, ao mesmo tempo, com o fortalecimento do movimento de mulheres e com as teorias fenomenológicas, estruturalistas e pós-estruturalistas, a diferença conquistou visibilidade e deixou de ser pensada como “poeira” ideológica, ou seja, como um subterfúgio ideológico⁶.

⁵ Segundo RAGO (2002, p. 272) “... não se trata de jogar fora as aquisições que o marxismo nos trouxe em termos de compreensão das sociedades e de suas histórias. Não há como pensar, desde então, em nosso mundo sem se utilizar conceitos como classes sociais, relações de produção, infra-estrutura econômica, entre outros. É novamente o próprio Foucault quem afirmou, numa entrevista, que não se poderia mais falar em história sem marxismo, assim como falar em cinema remeteria sempre a Hollywood”.

⁶ DELEUZE (1992, p. 128) fala que “Foucault sempre invoca a poeira ou o murmúrio de um combate, e o próprio pensamento lhe aparece como uma máquina de guerra. É que no momento em que alguém dá um

Dessa forma, as lutas dos movimentos sociais aliadas às análises realizadas pelas pesquisadoras tiveram repercussões positivas que fizeram disseminar e criar visibilidades para os estudos e práticas de gênero. Logo, chega-se a mais um avanço: é preciso pensar a diferença. O fim do século XX e início deste é marcado pelas preocupações com as diferenças e desigualdades no que diz respeito ao gênero e à raça, por exemplo. Trata-se de um momento no qual são desenvolvidas políticas de ações afirmativas, como uma das estratégias dos movimentos, nas quais sobressaem discursos que enfatizam as características das diferenças em toda sua força e positividade.

A luta não se dá apenas pela igualdade. Consiste numa fase em que a luta se dá pela afirmação e pela valorização da diferença. Ou seja, as propostas visam ir além da igualdade entre homem e mulher; têm por objetivo a multiplicidade. Essa preocupação inova os estudos de gênero que são atravessados pelas linhas de classe, de raça, de etnia, de opção sexual e outras. Assim, a reflexão sobre diversidade, entre as/os estudiosas/os, possibilita pensar em estratégias de luta para combater as formas de discriminações, de desigualdades, de preconceitos e de homogeneização, pois a diferença não é motivo para as desigualdades. A adoção da categoria gênero permite visualizar as múltiplas relações que perpassam as experiências humanas e leva a reflexão sobre as práticas e sobre os conceitos prontos.

RAGO, ao discorrer sobre as mudanças nos estudos sobre as relações de gênero, mostra a importância da apropriação das diferenças nos novos estudos, apontando para a importância de Foucault enquanto problematizador dos discursos e das identidades. Aqui, é crucial atentar para a diferença da concepção do sujeito. Enquanto nas análises marxistas, privilegia-se o sujeito histórico, submetido a uma relação social fundamentada no capitalismo que está determinado histórica e culturalmente pelas condições materiais de existência; na tendência foucaultiana, o sujeito surge como efeito, como resultante de práticas discursivas de tecnologias disciplinarizantes que o normatizam. “Somos ‘agidos’ mais do que agentes; somos ‘falados’ pelas palavras mais do que falamos, alerta Foucault” (RAGO, 1995, p.88).

passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para fora do reconhecível e do tranquilizador, quando precisa inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais, e pensar torna-se, como diz Foucault, um ‘ato arriscado’ uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo”.

A autora confirma a contribuição dos filósofos da diferença como Foucault, Derrida e Deleuze para o avanço dos estudos sobre mulheres, lembrando a importância da passagem e da desconstrução do objeto de estudo “mulheres”, que se refere a um grupo de cor branca, classe média em favor do gênero, categoria que possibilita pensar as multiplicidades:

A despeito das discussões entre as teóricas do feminismo em torno de uma definição precisa do gênero, é evidente a preocupação em evitar as oposições binárias fixas e naturalizadas, para trabalhar com relações e perceber por meio de que procedimentos simbólicos, jogos de significação, cruzamentos de conceitos e relações de poder nossas referências culturais são sexualmente produzidas. É nesse sentido que os novos estudos feministas se aproximam da história cultural. Com esta nova proposta metodológica, insiste-se em que consideremos as diferenças sexuais enquanto construções culturais, desmontando e sexualizando conceitualizações que fixam e enquadram os indivíduos, seus gestos, suas ações, suas condutas e representações. Nega-se, portanto, que se parta de uma ‘realidade objetiva’, em que os sujeitos localizados em classes sociais entrariam em cena segundo um procedimento metodológico homogeneizador e generalizante, que visa a estabelecer continuidades no emaranhar dos fatos, e que entende que interpretar significa recolher (e não atribuir) o sentido essencial ‘oculto’ na coisa. Além disso, propõe-se pensar as *relações de gênero* enquanto relações de poder, e nesse sentido a dominação não se localiza num ponto fixo, num ‘outro’ masculino, mas se constitui nos jogos relacionais e de linguagem (ibid., p. 88-9).

RAGO demonstra que as pesquisas sobre mulheres estão enriquecendo cada vez e, diante disso, necessitam de meios sofisticados de pesquisa e de análise. Diante de tais exigências, surge o gênero como “uma possibilidade interpretativa fundamental” (ibid., p. 92-3). Dito de outra forma, gênero não significa uma variável que se refere ao masculino ou ao feminino como termos autônomos: vai além, pois está imbricado com o sistema de relações, trata-se de um olhar para a diferença. E, para que esta seja visualizada é necessário buscar o que é descontínuo, atentar para as rupturas, pois a diferença encontra-se justamente no que é descontínuo, nos acasos, nas práticas disruptivas e nas experiências⁷ singulares.

Em síntese, a novidade na passagem dos estudos sobre mulheres para os estudos sobre gênero é o fato dessa categoria provocar um novo impacto ao ressaltar,

⁷ Segundo FOUCAULT (1994) “Na há experiência que não seja uma maneira de pensar e que não possa ser analisada do ponto de vista de uma história do pensamento; é o que se poderia chamar *do princípio de irreducibilidade do pensamento*” (apud RAGO, 2002, p. 271).

por exemplo, seu aspecto relacional⁸. Isto porque, ela torna complexas as relações sociais, possibilitando a produção de novos poderes ao desafiar as raízes das desigualdades, ao trazer em seu rastro as outras diferenças, chamando a atenção para a percepção de que elas são atravessadas mutuamente. Aquilo que parecia determinado por uma categoria já não o é mais, pois a atenção para o gênero conduz ao interesse em ultrapassar evidências, escapando de saberes constituídos e arrastando visibilidades que outras categorias não o fazem.

Mas não se trata apenas de teorias. O movimento de mulheres, enquanto movimento social, deve ser lembrado, pois possibilitou os quesitos necessários para legitimar a mulher como objeto de estudo e provocar visibilidades políticas, históricas e culturais. Isso porque o movimento e a categoria de análise foram constituídos numa relação de teoria e prática muito próximas. Portanto, ao estudar o gênero, também é importante entender a potência criativa do sentido das lutas desses movimentos.

O que se vê, no momento atual, é uma reflexão sobre o avanço dos usos dessa categoria de análise. Para tanto, uma série de trabalhos sobre relações de gênero produzem balanços, reflexões e auto-críticas sobre o que está sendo pesquisado nas diversas áreas do conhecimento. É na linha desses balanços que a presente dissertação foi constituída. A proposta é realizar uma síntese e uma reflexão sobre os caminhos que as pesquisas percorrem, focalizando as tendências, as contribuições, as dificuldades ou impasses que o gênero proporciona quando adotado.

⁸ Outras estudiosas já haviam anunciado a importância em se perceber que as diferenças entre mulheres e homens são construídas culturalmente, apontando o caráter relacional dessas diferenças, e Beauvoir (1970).

CAPÍTULO 2

GÊNERO E EDUCAÇÃO

O presente capítulo busca aproximar gênero e educação escolar, já que essa temática se constitui como foco central. A educação escolar é um campo que vem sendo conquistado por movimentos sociais na busca de igualdade de direitos e de oportunidades e, portanto, de superação de discriminações. Devido à Constituição em vigor, quase não se discute o direito à educação básica, que deve acontecer independente da classe, do sexo, da raça, da etnia, da religião etc., pois a educação é um direito de todos/as perante o Estado que deve garantir sua gratuidade. Visando a igualdade de oportunidades, cidadania e consciência de direitos, por exemplo, a educação é vista como o principal instrumento para combater desigualdades e como estratégia para se combater a violência (física, psicológica e simbólica) por meio da aquisição de conhecimentos, o que leva à possibilidade de se combater a exclusão social. Assim, a educação tem sido compreendida como um caminho pelo qual a mulher conquista visibilidades por meio da inserção e da ascensão a cargos importantes no mercado de trabalho, apesar de muitas contradições e limites existentes.

Por ser a educação uma das vias de constituição dos indivíduos, é importante focalizar a área na perspectiva dos estudos de gênero. O cruzamento entre gênero e educação contribui para a percepção de que, entre outros fatores, a convivência entre as diferenças é uma constante na formação social e cultural dos indivíduos. Relacionar gênero e educação permite vislumbrar que a educação (formal e informal) e seus dispositivos são responsáveis (mas não só) pela constituição dos corpos e das mentes, pelo assujeitamento do indivíduo conforme suas diferenças sexuais. Seguindo a teoria foucaultiana, a noção de dispositivo é compreendida como estratégias de relações

de forças que produzem corpos. Essas relações apóiam e, reciprocamente, são apoiadas pelas relações de saber.

A escola é aqui entendida como uma das instituições que normatiza, disciplina e distribui formas e jeitos de ser, sendo um dos espaços de formação, de produção e de reprodução de saberes e de poderes. Assim, a escola é uma das instituições na qual o indivíduo é produto do poder e do saber e, ao mesmo tempo, é atravessado por eles.

Resultado de batalhas dos diversos movimentos de mulheres, a educação escolar é considerada uma área majoritariamente feminina na qual as mulheres, em número cada vez maior, freqüentam cursos e universidades, além de sua representação, por meio de ocupações de postos de prestígio, nas políticas públicas,⁹. Entretanto, o campo não deixou de ser marcado como um espaço de reprodução de estereótipos e de discriminações. Os agentes sociais que nela atuam nem sempre têm consciência das diferenças. LAVINAS (1997, p. 17) considera que ignorar a existência de gênero pode “reforçar categorias universais não sexuadas” e até mesmo “reproduzir desigualdades, em vez de atentar para elas”. Os estudos produzidos a partir do cruzamento de gênero e educação, segundo a autora, devem contribuir para eliminar tratamentos e construções desiguais. Nesse sentido, os mesmos devem ter por objetivo:

... apreender as formas e conteúdos que tomam as relações entre gerações e como se dão mudanças e permanências nos chamados ‘papéis sexuais’ na socialização de crianças e adolescentes, descortinando mecanismos de ruptura ou de recondução de hierarquias/antagonismos de gênero (ibid., p. 17).

Assim, o emprego da categoria gênero na área educacional não visa somente a reflexão sobre padrões de exclusão e de separação entre mulher e homem. Ao relacionar gênero e educação, é possível compreender que a educação escolar é uma das instâncias sociais que influenciam, confirmam, produzem ou reproduzem os processos de formação de mulheres e de homens. Ou seja, a educação escolar é uma síntese de determinadas práticas de fabricação de indivíduos, de discursos de formação, de valorização e representação de formas de subjetivação. Apesar de muitas transformações, ela atua como um espaço de hierarquização, classificação e

⁹ Apesar de ser uma área predominantemente feminina, ainda é comum os cargos de maior prestígio social na Educação serem ocupados por homens (WHITAKER, 2001).

ordenamento. Mas não é só isso. É um campo que envolve múltiplos aspectos. Muitas vezes, ela detém o poder de subverter as convenções e reestruturar as relações entre os sexos sob outras bases, principalmente quando é vista como um dos componentes da mobilidade social. E, quando há uma atenção para as relações de gênero que atravessam toda a maquinaria escolar, é possível criar modos de ser que possam romper com aquilo que é tido como tradicional e, assim, descortinar supostas verdades que foram fabricadas em torno das diferenças sexuais.

A contribuição de MADEIRA corrobora essa maneira de pensar:

A educação é o instrumento possível para superar desigualdades sociais, é o espaço que não só as mulheres, mas também, negros, índios, pobres, proletários conquistaram e o utilizam como forma de questionamento de hierarquias. Na linhagem feminina, nota-se a emergência da mulher da condição na qual ela seria educada para agradar, pois sua função social era manter-se bonita, meiga, longe do mundo intelectual e do trabalho para não corromper sua pureza. A mulher educada, por exemplo, “tem mais possibilidade de conseguir renda fora de casa e enfrentar, assim, uma gama de escolhas inteiramente diversa. Ela, tendencialmente, terá um número menor de filhos, que serão mais saudáveis e mais estimulados para seu desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar, incluindo, naturalmente, suas filhas, que decidirão ter mais oportunidades (MADEIRA, 1997, p. 58).

A visibilidade das relações de gênero no âmbito educacional vem conquistando a atenção de pesquisadoras/res e educadoras/res, entre outras/os. Porém, isso acontece de modo sutil. BRUSCHINI & UNBEHAUM (2002) analisando projetos de oito concursos promovidos pela Fundação Carlos Chagas, que trataram da temática mulher ou das relações de gênero, no período de 1978 a 2000, apontam que no estudo da trajetória dos projetos, observaram poucos projetos aprovados na área da educação (de 170 projetos, 9 se dedicavam à educação), sendo que os estudos eram realizados predominantemente nas Ciências Sociais, na História e na Psicologia. Diante da falta de projetos na área educacional, a Fundação Carlos Chagas chegou a promover dois concursos privilegiando trabalhos que abordassem a educação. Esse incentivo, segundo as autoras, foi importante para o desenvolvimento desse campo temático, pois os trabalhos aprovados mostraram preocupação das educadoras feministas com as desigualdades entre alunas e alunos. Apesar da pouca presença nos concursos de projetos na Educação (mesmo incluindo História da Educação), os projetos se destacaram por não se restringirem ao papel da educação/socialização. Tais projetos

“trataram de outros aspectos da questão, ampliando o olhar sobre o papel da educação nos estudos de gênero” e, essas formas de olhar não só refletem a educação como também “as diferentes dimensões da vida social” (BRUSCHINI & UNBEHAUM, 2002, p. 45-46).

Apesar do apoio da Fundação Carlos Chagas para o aprofundamento do campo temático gênero e educação, ainda são poucos os estudos que procuram cruzar as temáticas de gênero com a educação. Pesquisas de ROSEMBERG (1990, 1993, 2001, 2002), ao constatarem essa dificuldade, afirmam que os estudos de gênero pouco contribuíram para a educação e vice-versa devido, de um lado à falta de unanimidade causada pela complexa “trama de jogos de poder, de alianças e contra-alianças, e de opções políticas e teóricas” e de outro lado, à falta de comunicação e interação entre as áreas acadêmicas e os agentes mais diretamente envolvidos na elaboração das agendas de políticas sociais, à “dificuldade de penetração da produção acadêmica nas instâncias que dispõem de poder na elaboração e implantação da agenda de políticas públicas” (ROSEMBERG, 2001, p. 65). Nesse sentido, questiona a autora quais as medidas necessárias para superar a dispersão das poucas pesquisas que quase não são divulgadas.

Nesse contexto, esta dissertação procura mapear os estudos que propõem relacionar gênero e educação com o objetivo de verificar, dentro do Estado de São Paulo, as principais temáticas desenvolvidas, suas tendências, seus avanços e pertinências e contribuir com uma reflexão nessa área.

Acredito que pensar a educação escolar sob a ótica do gênero permite tecer novos caminhos no processo de ressignificação de categorias aparentemente universais. Por exemplo, se até há pouco tempo, a luta de classes foi prioridade das teorias educacionais, os movimentos de mulheres, educadoras e estudiosas mostram as marcas das desigualdades de gênero, as diferenças com que são tratados as meninas e os meninos, além de outras, como a raça. Quer dizer, há um cuidado para que as multiplicidades sejam observadas, visibilizando e compreendendo as relações mais finas, pois ao estar imbricado com outras linhas, inclusive com a de classe social, o gênero não se coloca como categoria única. Assim, adotar o gênero pode indicar a possibilidade de romper com pensamentos binários que insistem em formas dicotômicas e hierarquizadoras, como branco ou negro; homem ou mulher; cultura ou natureza, entre outras, nas quais o primeiro termo aparece como padrão, valorizado.

CAPÍTULO 3

REFERENCIAL, METODOLOGIA E CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

3.1. Referencial

Durante a realização desta pesquisa, para atingir seus objetivos, isto é, para compreender as dissertações, o referencial teórico adotado é o foucaultiano. Apesar de Foucault não se deter especificamente às análises sobre relações de gênero, sua adoção se justifica por dois motivos básicos: 1º. tem sido amplamente utilizado como referência entre estudiosas das relações de gênero; 2º. sendo este um trabalho teórico que lida com discursos, as concepções de Foucault sobre o discurso relacionado ao poder contribui para analisar as tendências apontadas pelas dissertações investigadas.

Considera-se, ainda, que a teoria foucaultiana traz uma renovação ao pensamento sobre o gênero, pois permite a passagem dos fenômenos duais ao estudo das relações entre os indivíduos, o que propicia dar a conhecer os poderes que tais relações exigem, expressam, condicionam ou estruturam.

A análise de Foucault busca perceber como os saberes surgem e são transformados e, a partir disso, ele introduz a questão do poder como um instrumento de análise que explica como os saberes são produzidos. Assim, as relações de saberes são entendidas como intrínsecas às relações de poder.

Nesse pensamento, o saber não é considerado um reflexo das bases econômicas. Ele é compreendido como um dispositivo político, como uma prática ou, ainda, como acontecimento que se articula com as condições econômicas. O que se quer é perceber como os saberes foram produzidos a partir das práticas disciplinares. Foucault chama este tipo de análise de genealogia (termo emprestado de Nietzsche).

Trata-se de uma história que estuda a produção e a transformação dos saberes, dos discursos e suas articulações com as instituições, mas sem fazer referência a um sujeito. O indivíduo, nessa concepção, passa a ser compreendido como efeito das relações de saberes e de poderes. Eis a positividade das relações poder: a produção das individualidades. Nas análises genealógicas, o indivíduo não é visto como exterior às relações de poder, sendo por elas atingido. Ele não existe em continuidade na história. Ele é fabricado e reinventado.

MACHADO (1985), explicando o método de Foucault, diz que, muitas vezes, o poder capitalista foi entendido como algo que sufoca e destrói os desejos de uma individualidade. Porém, na análise genealógica de Foucault, o poder não existe por si mesmo, o que existe são práticas sociais que estão espalhadas na sociedade. Isso faz com que o poder não seja centralizado ou disputado; o poder é exercido e está presente em toda a estrutura social, pois ele não é um objeto. É uma prática e ninguém está desprovido dele. Foucault chama esse tipo de poder de disciplinar e mostra que nele há uma positividade, pois o indivíduo aparece como alvo. Assim, o poder molda o indivíduo e não o destrói, tornando-o um de seus mais importantes efeitos. A análise genealógica não deve ser entendida como única ou universal e sim deve ser compreendida como um método fragmentário e transformável.

As estudiosas das relações de gênero vêm refletindo sobre a proposta de Foucault em olhar a história numa perspectiva contrária à linearidade. Trata-se de uma proposta que considera as rupturas, a descontinuidade, produzindo, assim, uma forma de conhecimento que permite ver o passado sem verdades consolidadas, ou seja, passa a trabalhar com categorias que buscam o movimento, o dinâmico daquilo que não foi materializado, levando a perceber que há outras dimensões, outros pontos de vistas a serem considerados.

Assim, o objetivo desta pesquisa é tentar seguir a perspectiva de Foucault, na medida em que ela recusa as interpretações universalizantes da ciência moderna e recusa a busca do que está oculto, desprezado ou determinado à priori. Para Foucault, a análise de um texto ou de um discurso deve estar atenta à complexidade do que é dito, pois a tentativa de interpretação, para além do que é dito, significa uma tentativa de vetar o “outro” e, em consequência, corre-se o risco de não aceitar uma linguagem diferente da sua. Ou seja, corre-se o risco de reduzir a multiplicidade por

meio de uma teoria universal que subestima as diferenças e a descontinuidade. Nesse modo de pensar, o discurso, entendido em sua autonomia, não está preso a categorias fixas ou sedimentadas, e sim é entendido como um instrumento para ampliar o repertório de experiências e, conseqüentemente, para a produção das diferenças. Quer dizer, há que se tomar o cuidado para não domesticar este ou aquele discurso e impor sentido às interpretações que se faz dele.

O discurso é entendido como “prática social” e como tal, está imbricado com as relações de poder e de saber. Ele apresenta uma regularidade e, portanto, deve ser visto por ele próprio, cabendo ao(à) pesquisador(a) observar e descrever o discurso e não tentar interpretá-lo. Daí sua positividade, pois compreendido a partir desse ponto de vista, o discurso é autônomo. Deve ser buscado como tal e não julgado a partir de um saber posterior e/ou superior. Seguindo essa teoria, entende-se que o discurso não deve ser interpretado, pois a importância desse método está no fato de que ele produz efeitos e pode permitir que o outro se reinvente e crie novas experiências.

Dessa forma, os/as pesquisadores/as devem tentar situar as condições em que os discursos foram produzidos em termos de conjuntos de sinais. Os discursos irrompem em determinados lugares, em determinada época e em certo contexto - eles se deslocam. Por isto, para Foucault, as análises históricas devem substituir a forma unitária e geral das mudanças como sucessões, pela análise dos tipos diferenciais de transformação em sua especificidade. Segundo essa linha de pensamento, não há discurso melhor ou pior que o outro, pois o que interessa é o modo como ele foi produzido de acordo com um determinado contexto social, histórico ou cultural e como ele pode construir outras relações, outros aprendizados.

3.2. Metodologia

Para desenvolver a pesquisa com objetivo de percorrer a trajetória da adoção da categoria de análise gênero na área educacional e perceber as temáticas principais, suas tendências, suas contribuições e seus limites, foi preciso estabelecer e constituir uma amostra a ser analisada.

Durante o processo de elaboração preliminar da amostra foram escolhidas as universidades UFSCar, UNESP (Araraquara), UNICAMP e USP, por se

tratar de universidades públicas que apresentam programas de Pós-Graduações constituídos no Estado de São Paulo. Entretanto, logo na busca pelos primeiros dados para elaborar o projeto da dissertação, percebi que o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP-Araraquara é um programa novo, embora conceituado, apresenta apenas dissertações defendidas a partir de 1999. Considerando, pois, o interesse no período entre 1990 e 2000, teria que estudar somente as dissertações produzidas em 1999 e em 2000, porém não encontrei dissertação alguma que atendesse às intenções deste trabalho. Diante disso, outros programas de pós-graduação da universidade foram consultados, como o programa de Pós-Graduação em Sociologia e encontrei trabalhos que abordaram gênero, mas não estendido às questões educacionais.

Considerando o objetivo da pesquisa, priorizar as relações entre gênero e educação, este fato ocasionou alterações no critério da constituição da amostra, que seria formada apenas pelas universidades públicas. Assim, busquei novas fontes e incorporei as dissertações da PUC-SP. Dessa forma, a amostra ficou constituída pelas dissertações de mestrado defendidas nas universidades paulistas: UFSCar, UNICAMP, USP-SP e PUC-SP.

Reconheço que demais universidades têm significativa produção sobre gênero e educação, como, por exemplo, UFRGS e UFMG, contudo por necessidade metodológica de delimitar o espaço da pesquisa, optei por estudar as dissertações dessas universidades paulistas por acreditar que elas contemplam boa parte da produção sobre gênero e educação, o que contribui para a produção total do país. Trabalhos que não podem ser desconsiderados, conforme demonstrou a pesquisa de mestrado de SPONCHIADO (1997, p. 62) que consta na amostra.

Além disso, as universidades selecionadas apresentam grupos de estudos tanto em caráter fechado, informal dentro da universidade como também grupos de estudos mais avançados, que chegam a divulgar suas experiências. Servem como exemplos os grupos: Edges, Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual, da Faculdade de Educação da USP; Gedomge – Grupo de estudos “Docência, memória, gênero” também da Faculdade de Educação da USP. Esse grupo se apresentou em diferentes congressos tanto nacionais como internacionais e é reconhecido pelos seus

artigos publicados¹⁰; Na PUC, há o Núcleo de Estudos de gênero, Raça e Idade; e a UNICAMP conta com a produção *Pagu*.

O presente estudo diferencia-se do trabalho de mestrado realizado por SPONCHIADO (1997) que, ao mapear dissertações e teses que abordaram gênero, mostrou onde e como estas são produzidas nos principais programas de Pós-Graduação do país. Em sua pesquisa, que faz parte da amostra, a autora leu os títulos e os resumos de dissertações e de teses com enfoque em docência e gênero, e seu tema principal foi a docência. Neste trabalho realizo uma leitura das dissertações na íntegra.

A finalidade é ir além de uma revisão bibliográfica, já que consiste num trabalho que envolve um processo de reflexão e leituras atentas. Por outro lado, considere imprudente adotar as teses de doutorado porque este trabalho está limitado ao mestrado e, portanto, optei por analisar somente as dissertações, o que estaria condizente com minha formação.

Embora seja esta uma pesquisa que pode trazer contribuições para a área, não se trata de um estado da arte, pois para fazê-lo seria necessário, além de uma formação mais ampla, incorporar as teses. Além disso, as pesquisas conhecidas como “estado da arte” são realizadas por pesquisadores e pesquisadoras com muita experiência em pesquisa. A intenção é promover uma reflexão, buscar respostas para as questões elaboradas, fomentar discussões por meio do levantamento de novas dúvidas que possam conduzir ao enriquecimento (ao invés do esquecimento) da temática, contribuindo com mais uma produção nesta área. Assim, escapa aos objetivos do trabalho avaliar ou criticar as dissertações, autoras/es, programas de pós-graduação ou universidades.

3.3. Constituição da amostra

3.3.1. Procedimento

Selecionadas as universidades, busquei em suas bibliotecas virtuais as dissertações que fariam parte da amostra para, num segundo momento, portando uma seleção prévia dos títulos dos trabalhos, ir pessoalmente às bibliotecas, consultá-los e

¹⁰ Para saber mais sobre o grupo: BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denice B.; SOUZA, Cynthia P. De (orgs.) A vida e o ofício dos professores. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

tirar cópias dos trabalhos para o estudo. Parti dos títulos e dos resumos porque estes serviram como indicativos para chegar às dissertações que foram lidas, como dito, na íntegra. Isto porque, nem sempre a leitura de resumos e de títulos leva o leitor a conclusões apropriadas, já que os resumos podem ser, às vezes, insatisfatórios ao trazer informações sobre resultados e contribuições das pesquisas. Foi o que percebi no início do trabalho. Por mais bem elaborados que fossem os títulos e os resumos, eles deixavam algumas dúvidas, como adoção direta ou não da categoria gênero. Além disso, com a leitura das dissertações na íntegra, pude ver detalhes e perceber conceitos que os resumos não permitiam, pois, como o nome indica, trata-se de um resumo, o que pressupõe uma apresentação abreviada de um assunto a ser abordado. Entendo, portanto, que a escolha por esse tipo de estudo oferece uma maior validade para uma tentativa de traçar os caminhos, as temáticas, as tendências, os impasses e as contribuições que o estudo da categoria gênero pode proporcionar para a educação.

A intenção em pesquisar os trabalhos que discutem a educação sob a ótica de gênero no período compreendido entre 1990-2000 é devido ao fato de acreditar que a produção que pensa diretamente a relação entre gênero e educação teve avanços consideráveis a partir do final da década de 80. Esse momento marca o fim da “Década da Mulher” e evidencia muitas conferências nacionais e internacionais, assim como denúncias, criação de órgãos em defesa dos direitos das mulheres, exploração de novos modos de pensar, busca de novos conceitos e, obviamente, uma maior produção intelectual sobre mulheres (COSTA & BRUSCHINI, 1992). Como consequência, o gênero conquista visibilidade e passa a ser pensado e discutido com mais intensidade.

Portanto, o estudo das dissertações defendidas no período citado permite vislumbrar mudanças, transições, permanências e contribuições nas temáticas abordadas pelos trabalhos de pesquisa, pois um período de dez anos sofre influências de pensamentos diferentes e revela uma trajetória que pode implicar em transformações (abordagens, conteúdos, conceitos etc.) que não devem ser desconsideradas por pesquisadores/as que pretendem utilizar a categoria gênero dentro de um trabalho de pesquisa na Educação. Considerei que o recorte no período estaria adequado para elaborar uma amostra significativa da produção, por isso, não foram incorporadas dissertações defendidas entre 2001 e 2003.

3.3.2. O critério

Constituída a temática para a pesquisa e selecionadas as universidades, faltava chegar às dissertações. Para tanto, foram necessários alguns critérios para delimitar as dissertações a serem exploradas. No estabelecimento desses critérios, muitas dúvidas surgiram, tais como: Qual o número ideal de dissertações para a pesquisa? Como verificar suas temáticas? Como estabelecer e organizar a amostra?

Procurei examinar as produções por meio da exploração de catálogos das dissertações defendidas nas universidades, que foi realizada por meio da internet. Mas a fonte principal de dados foi a pesquisa direta realizada nos acervos das bibliotecas das universidades, que contam com redes bibliográficas informatizadas, o que facilitou a identificação das dissertações e a constituição da amostra.

Chamo os dados de *amostra* por considerar que os descritores utilizados na exploração da produção pudessem não abranger toda a produção das/os pós-graduandos em educação. Tomei esse cuidado, ao levar em consideração a afirmação de ROSEMBERG (2002, p. 199) sobre o fato de que “nem todas teses/dissertações sobre educação são produzidas em programas de pós-graduação em Educação; nem todas as teses/dissertações produzidas em programas de pós-graduação em Educação são sobre educação”. Disso, entendo que talvez possam existir outras dissertações que abordaram o tema gênero e educação em outros programas de pós-graduação e até mesmo há a possibilidade de dissertações defendidas nos programas escolhidos para o trabalho que não foram contempladas devido a alguma falha no uso de descritores. E, apesar dessa possível limitação no levantamento das dissertações, acredito cumprir o objetivo, contando com uma parcela significativa dessa produção sobre o tema no Estado de São Paulo, o que permite expressar como a maior parte das produções e suas pesquisadoras relacionam gênero e educação.

Na seleção das dissertações, ficou estabelecido que as dissertações a serem estudadas deveriam ter como tema central gênero e educação, indicado claramente no percurso do trabalho e não aquelas que somente induzisse o/a leitor/a a pensar ou perceber que se tratava das relações de gênero. Contudo, no andamento das leituras, constatei que as dissertações que estudaram mulher e educação deveriam ser incluídas na amostra, pois poderiam fornecer alguns indícios sobre o porquê do não uso

de gênero na análise.

Na busca pelos dados, ou seja, no processo de escolha das dissertações de mestrado, deparei-me com uma dificuldade já prevista no início da pesquisa: observei, ao buscar os dados, trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação em educação, mas que estudaram relações de gênero na saúde e no trabalho, o que não fazia parte do tema, que era analisar os trabalhos que tiveram como foco o gênero estendido às questões educacionais.

Não considero que esse fato tenha algum grau de negatividade, pois no Brasil, o emprego explícito de gênero na Educação é um tanto raro se comparado às outras áreas das Ciências Humanas, como, por exemplo, Antropologia e História. Assim, esse mapeamento da produção sobre gênero e educação impõe o reconhecimento de que a ligação entre essas duas categorias é algo relativamente novo, apesar de o gênero conquistar cada vez mais espaços nas reflexões de pesquisadoras/os interessadas/os em realizar estudos interdisciplinares.

Sendo assim, desdobrei as possibilidades e busquei dissertações em sub-áreas ligadas à educação, como: Psicologia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação. Privilegiei produções que estudaram o sistema educacional, relacionando-o diretamente com gênero ou ainda trabalhos que estudassem o feminino na educação. Para tanto, os descritores principais foram: mulher/es, relações de gênero, homens, educação, feminino, feminismo, professoras. Os títulos das dissertações também foram buscados por assunto: história da educação, formação de professoras, feminismo, educação, ensino e aprendizagem, educação feminina, educação sexual.

Desta fase, ou seja, da seleção de títulos e de resumos por meio de descritores e assuntos, cheguei a 29 dissertações que, pela leitura do título e do resumo, correspondiam às expectativas. Entretanto, no decorrer da leitura do corpo do texto, constatei que nem todas as dissertações escolhidas abordaram gênero e educação. As dissertações traziam outras discussões e não relacionavam gênero e educação. Isto causou uma nova seleção e obtive 19 dissertações que tratavam das temáticas procuradas para este levantamento.

Ordenados pelo ano de defesa e universidade, eis os títulos que foram estudados neste trabalho:

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), selecionei as seguintes dissertações:

1. CALDANA, Regina Helena Lima. Família: mulher e filhos. Três momentos numa revista católica brasileira (1935 a 1988). Pós-Graduação em Educação (Área de Concentração: Fundamentos da Educação), 1991.
2. CONTI, Celso Luiz Aparecido. O curso de magistério da “E.E.S.G. Dr. Álvaro Guião”: análise da sua clientela sob a ótica da classe e do gênero. Pós-Graduação em Educação, (Área de concentração: Fundamentos da educação), 1995.
3. OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Nos dias atuais, quem quer ser professor(a)? [A opção profissional na Visão das(os) Alunas(os)]. Pós-Graduação em Educação (Área de concentração: Metodologia de Ensino), 1995.
4. MUZZETI, Luci Regina. Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40. Pós-Graduação em Educação (Área: Fundamentos da Educação), 1992.

Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), encontrei as dissertações:

5. ANDRADE, Cláudia Maria Ribeiro. O dito, o explícito e o oculto na fala da criança sobre sexualidade humana. Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação. (Área de concentração: Psicologia Educacional), 1995.
6. FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas. “Vestidas de azul e branco”: um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e do ingresso no magistério. (1920-1950). Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, (Área de concentração: Ciências Sociais aplicadas à educação), 1995.
7. LOPONTE, Luciana Gruppelli. Imagens do espaço da arte na escola: um olhar feminino. Campinas, SP. Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. (Área de concentração: Metodologia de ensino), 1998.
8. PINTO, Elisabete Aparecida. Etnicidade, gênero e educação: a trajetória de vida de D^a Laudelina de Campos Mello (1904-1991) vol I e II. Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação (Área de Concentração: Ciências Sociais aplicadas à Educação), 1993.

9. SILVA, Flávio Caetano da. A percepção que a professora primária tem do exercício de magistério. Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação (Departamento de administração e supervisão escolar), 1995.

10. TONELOTO, Vilma Aparecida Franco de Souza. Mulheres de meia-idade que freqüentam a universidade. Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP (Área de concentração: Metodologia de ensino), 1998.

Na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, localizei apenas três dissertações que atendiam ao objetivo da pesquisa:

11. SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino. Pós-Graduação em Psicologia Social, 1997*.

12. SPARTI, Sonia Chébel Mercado. Relações de gênero nos livros didáticos e práticas docentes: professoras em movimento. Pós-Graduação em Psicologia da Educação, 1995.*

13. SPONCHIADO, Justina Inês. Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995. Pós-Graduação em Educação (Área de Concentração: História e Filosofia da Educação), 1997.

Da Universidade de São Paulo (USP), selecionei:

14. AUAD, Daniela. Formação de professoras: um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero. Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Área de Concentração: História e Filosofia da Educação), 1998.

* Dissertações que não indicaram a área de concentração na qual foram defendidas.

15. CARVALHO, Helena Mello de. Futuras professoras: em busca da alegria e do prazer de aprender e ensinar. Uma contribuição para a caracterização das alunas da Habilitação Específica do Magistério. Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996*.
16. GOMES, Luciana Szymanski Ribeiro. Ser educadora, ser educador: um olhar sobre a questão do gênero no contexto educacional. Pós-Graduação em Psicologia. IP-USP. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. São Paulo (Área de concentração: Psicologia escolar e do desenvolvimento humano), 1997.
17. LIMA, Miriam Morelli. Professoras e professores na escola de séries iniciais – uma análise na perspectiva das relações de gênero. Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Área temática: Estado, Sociedade e Educação), 1998
18. RIBEIRO, Maria José da Silva. Educação e gênero. Mulheres casadas no 2º. grau em uma escola de Osasco. Pós-Graduação em Sociologia Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (Área de Concentração: Sociologia Educacional), 1992.
- 19 TUCCI, Lisange. O discurso historiográfico sobre a mulher na instituição escolar: um enfoque. Pós-Graduação em Psicologia. IP-USP. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. São Paulo (Área de Concentração: Psicologia Escolar e do desenvolvimento humano), 1997.

No capítulo que segue, apresento a amostra, que foi organizada em dois grupos principais. No primeiro, foram organizadas dissertações que indicaram, no título do trabalho, a adoção da categoria gênero. Dissertações que, pelo título, mostram uma preocupação com a adoção da categoria de análise gênero, enquanto uma opção teórica/metodológica. Já no segundo grupo, constam as dissertações que não indicaram no título do trabalho a categoria, mas deram indicativos de que seus trabalhos poderiam ser atravessados pelas questões de gênero.

Esta classificação surgiu como efeito do processo de busca das pesquisas, pois a intenção era analisar apenas as dissertações que adotaram diretamente o gênero. Entretanto, ao selecionar os trabalhos e realizar a leitura de seus títulos e de seus resumos, deparei-me com dissertações que mostram, implicitamente, preocupações com

as relações de gênero dentro de um contexto educacional, mas não adotam a categoria como referencial teórico/metodológico. Ou seja, trabalhos que levam a inferir o seu uso no desenvolvimento de suas pesquisas.

Essa situação despertou o interesse em dar continuidade à análise dessas dissertações a fim de compreender a não introdução do gênero como elemento teórico-metodológico em favor de outros interesses temáticos (e quais eram eles), difícil de serem percebidos na leitura de títulos/resumos.

Com esta intenção, busquei, ainda, entender a importância da adoção da categoria para o aprofundamento de temáticas ligadas ao sistema escolar. Portanto, o estudo dessas dissertações contribuiu para a discussão dos resultados finais.

Ao estudar o texto da dissertação como um todo, procurei verificar temas e questões relevantes, características comuns e divergentes entre as abordagens, chegando, assim a uma classificação das dissertações de mestrado. No capítulo seguinte, realizo um agrupamento das dissertações, segundo suas temáticas, de acordo com os dois grupos principais - dissertações que indicaram no título a adoção da categoria gênero, enquanto uma opção teórica/metodológica e as que não o indicaram.

CAPÍTULO 4

GÊNERO E EDUCAÇÃO: ABORDAGENS E CONCEPÇÕES

As dissertações estão divididas, de acordo com seus títulos, em dois grupos principais: as que indicaram no título a abordagem do gênero e as que não o indicaram, apesar de demonstrarem preocupação com as relações de gênero dentro de um contexto educacional. Neste capítulo, apresento as dissertações, suas temáticas, suas metodologias e seus referenciais.

GRUPOS TEMÁTICOS

4.1. GRUPO 1: DISSERTAÇÕES QUE INDICARAM NO TÍTULO A ABORDAGEM DA CATEGORIA DE ANÁLISE GÊNERO

Neste grupo constam 10 (dez) dissertações que mostram, em seus títulos, a busca por um referencial teórico/metodológico capaz de fazer da categoria de análise gênero um instrumento para analisar temáticas dentro de um contexto educacional. No grupo, há subgrupos que foram elaborados com a finalidade de aproximar as dissertações de acordo com suas temáticas centrais. Os subgrupos são:

4.1.1. Gênero, docência e classe social

A dissertação de Celso L. CONTI (1995)¹¹, da UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Paolo Nosella, anuncia, desde o título, que aborda gênero: “O curso de magistério da ‘EESG Dr. Álvaro Guião’: análise da sua clientela sob a ótica da classe e do gênero”. O tema da pesquisa é a escolha profissional e o objetivo é compreender a relação das mulheres das camadas populares com o magistério, buscando verificar as razões da opção pelo curso.

Para a análise, CONTI usa duas categorias de análise: gênero e classe social. A escolha é justificada devido à feminização do magistério e à queda de prestígio que o curso sofreu. Para ele:

Essa prioridade deu-se em razão dos seguintes pressupostos: os homens pensam de maneira diferente, agem de forma distinta, enfim, têm seu conjunto de representações fortemente influenciado pela posição social que ocupam na estrutura de classes numa sociedade desigual. Sua percepção de mundo, portanto, é forjada, em seus mais variados matizes, de acordo com sua origem social. Uma outra premissa, baseada inclusive nesta primeira que enfatiza também a maneira diferente de se representar o mundo a partir da distinção de gênero. O homem e a mulher transitam em universos de representações próprios, constituídos historicamente. Assim, é preciso ver os diferentes sujeitos enquanto seres sexuados, além da distinção de classe apenas (CONTI, 1995, p.93).

Ao falar do gênero, o autor traz uma leitura do artigo de Scott (1990), apontando a categoria como o meio mais apropriado para entender a dinâmica das relações entre mulheres e homens. Para ele, a categoria refere-se às relações estabelecidas nas diferenças de sexo que, por sua vez, estão muito próximas das relações de poder.

No decorrer da dissertação, CONTI traça um contexto sobre a escola normal e como a mulher chega a ela, trazendo um panorama sobre a feminização do curso em São Carlos e sobre a educação da mulher (desde a perspectiva patriarcal até ao que ele chama de “libertação da mulher”). Nessa abordagem, o autor, baseado em Gramsci, diz que, a dominação de classe está muito próxima à dominação de gênero e,

¹¹ Por questões de método, optei em utilizar caixa alta fora dos parênteses para indicar os/as autores/as diretamente citados/as por mim e fonte normal/padrão para indicar citações dos/as autores/as aludidos.

assim, é necessário que a mulher se liberte da dominação do homem assim como o trabalhador precisa libertar-se do capitalista.

CONTI afirma que a mulher está conquistando espaços e diz que a profissão docente, apesar de sua desvalorização econômica e social, mostra-se adequada “às possibilidades de escolarização e profissionalização próprios das condições concretas de vida e dos valores sociais que elegem o magistério como trabalho de mulher” (ibid., p. 5).

Para entender o significado da escolha do magistério, sua questão de pesquisa, CONTI aplica questionários com alunas e sua análise é feita com base em três momentos: 1. a percepção das alunas em relação à escola; 2. concepções das jovens a respeito do magistério; 3. estudo das imagens que elas têm da mulher, pois, as imagens, para ele, influenciam a escolha profissional.

O pesquisador observa que a escolarização está ligada à situação de classe. As alunas querem superar um estigma social, mas não chegam a desejar o topo da hierarquia educacional, isto é, elas almejam um bom emprego dentro das possibilidades abertas pela sociedade. Em suas palavras:

(...) A verdade nua e crua é que, para essas alunas pobres, o diploma de professora representa um salto importante rumo à ascensão social, aspiração legítima e que tem a ver com a universalidade da ‘possibilidade de’ ascensão social que o industrialismo realizou no Brasil, embora sua prática ainda deixe a desejar (ibid., p. 104).

Tendo em vista a discussão sobre o magistério e gênero, o autor diz se posicionar ao lado de pesquisadores que vêem a escolha da profissão como uma estratégia social. “A escolha não é um acontecimento motivado por aspectos individuais, predominantemente; relaciona-se, ao contrário, com a situação de classe dos indivíduos” e junto a isso, há os fatores ideológicos, como o gênero. “Por tudo isso, a escolha é sempre, em maior ou menor grau, *uma escolha de classe e muitas vezes de sexo*” (ibid., p. 118, grifos meus). Assim, nota-se que a classe encontra-se no plano da infra-estrutura da organização social enquanto o gênero está configurado nas esferas ideológicas, ou seja, gênero aparece como a “poeira” levantada pela classe social, situado no plano da super-estrutura.

A pesquisa mostra que a maioria das alunas sabe que não terá bom salário, mas esse curso representa a melhor alternativa para subir na escala social. Para o

autor, a escolha do curso de magistério tem, além de um significado de classe, um significado de gênero. Observa-se, com isso, que CONTI apresenta uma concepção marxista e, nessa perspectiva, o gênero decorre da classe que é o essencial e, portanto, aparece subordinado a ela.

Percebe-se, no próprio título do trabalho, que o autor prefere usar primeiro a palavra “classe” e depois “gênero” no sentido de subordinar todas as categorias à diferenciação econômica. Esse é o primeiro indício de que o pesquisador dá mais importância às determinações econômicas em detrimento das outras diferenças, como as diferenças de gênero. Talvez essa observação seja insignificante, se não atentar para o todo da dissertação. Realmente, o autor conclui, em sua pesquisa, que a classe social é o principal fator da escolha pelo magistério, embora o gênero seja fundamental devido à sua historicidade ligada ao papel social da mulher, quer dizer, essa categoria está acoplada à classe social, mas constitui-se como uma categoria secundária.

4.1.2 Mulher e escolarização

A dissertação de Maria J. S. RIBEIRO (1992), da USP, “Educação e gênero. Mulheres casadas no 2º. grau em uma escola de Osasco”, orientada pela Profa. Dra. Eva Alterman Blay, embora não defendida na área de educação, contribui tanto para os estudos de gênero quanto para as pesquisas na educação. É possível atentar para isso logo no título. Trata-se de uma pesquisa com estudantes casadas e mães, relacionando educação e gênero. O objetivo é compreender porque essas mulheres, socializadas para serem boas esposas e mães, retornam à escola, o que a mesma representa para elas e quais suas perspectivas para o futuro. Para tanto, a autora utiliza-se de referenciais que questionaram a suposta passividade feminina no contexto histórico brasileiro, como Badinter (1985) e Samara (1989).

A autora, por meio de questionários e de entrevistas, estuda as trajetórias de 23 mulheres em Osasco, tentando percebê-las no mundo da casa e no mundo fora dela, a escola. A finalidade é compreender a “complexidade do ‘ser mulher’”.

Assim, o tema de pesquisa é a educação da mulher, e, ao estudar as trajetórias de mulheres casadas, a autora mostra que essa educação não se restringia à

casa e aos filhos, pois as mulheres buscavam outras conquistas que estavam além do ambiente doméstico.

A autora faz um balanço bibliográfico das pesquisas sobre educação da mulher, tendo como principal referência Rosemberg & Pahin (1985) e Bruschini (1990). Essas leituras a levam a constatar a crescente preocupação de estudos sobre temas relacionados à mulher, porém percebe que são escassas as temáticas relacionadas à educação.

Em seu trabalho, RIBEIRO usa Foucault (1977, 1988) e passa a entender as relações de gênero como relações de poder. Nessa perspectiva, considera as mulheres como

... produtos e efeitos de um tipo específico de poder, de uma disciplina que as 'torna' mulheres, e enquanto efeitos desse poder adquirem por sua vez um saber, e a partir deste, possibilidade de resistência. Pois, segundo afirma Foucault, as lutas contra este poder só poderão ser feitas a partir deste saber e poder produtor e produto desta individualidade (RIBEIRO, 1992, p.8-9).

A utilização da abordagem genealógica de Foucault foi importante nesse trabalho, pois a autora pôde situar os sujeitos de sua pesquisa como indivíduos construídos a partir de relações de poder, como resultado de uma época. A autora aponta, ainda, outros referenciais que também discutem a importância do gênero, como Varikas (1989), Costa et ali (1985) e Neves (1988). Referenciais que levam a autora a observar que as relações são construídas culturalmente.

A pesquisa tenta reconstruir como se deu a educação para a mulher no Brasil por meio de Rodrigues (1962), entendendo que essa educação acontecia de acordo com as condições de gênero. Uma educação para o lar, para o âmbito do privado.

Assim, essa dissertação traz sua contribuição para os estudos de gênero ao buscar compreender as diversas posições que a mulher brasileira ocupa em seu meio social. Para responder à sua pergunta, o porquê das mulheres casadas voltarem a estudar, a autora sente necessidade de saber os motivos pelos quais as mulheres são educadas, pois:

Se entendemos a Educação como um processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas e morais da criança e do ser humano em geral,

tendo por finalidade a sua melhor integração individual e social, como foram ‘educadas’ as mulheres? (ibid., p. 19).

Para essa investigação, a autora estuda Badinter (1985), ao relatar mudanças dos comportamentos na Europa do final do séc. XVIII, apontando o nascimento da família nuclear moderna, em que sobressai a imagem da produção da esposa ideal voltada à maternagem e o papel da educação fica restrito ao lar e à família.

RIBEIRO faz, ainda, uma leitura de Samara (1989) que estudou a família patriarcal paulista do século XIX, mostrando que ela não era o modelo predominante, já que seus dados mostraram a existência de mulheres atuando como “chefes” de família, pois muitos maridos ficavam ausentes de suas regiões. Era comum a mulher ter filhos ilegítimos mais do que o homem. De igual forma, era maior o número de separações, dependendo do nível social a que pertencia, fator talvez pouco explorado pelos romancistas e historiadores, já que centraram seus estudos na classe dominante.

A autora cita Bernardes (1990) que estuda periódicos cariocas e mostra a luta de mulheres pela educação superior, pelo direito ao voto e contestações face ao comportamento submisso.

Além dessa referência, a pesquisadora cita Rodrigues (1962) ao falar que houve melhorias na instrução feminina somente com a criação de escolas religiosas. Acrescenta que após a Independência, as mulheres conquistaram o direito da instrução pública, mas seus dirigentes continuaram preocupados com a educação doméstica, apesar da relutância das professoras em ministrar tais instruções.

Costa (1979), outra referência para a pesquisa, desmistifica a superioridade masculina por meio do estudo de mulheres célebres e do poder de muitas delas no âmbito de suas famílias.

Segundo RIBEIRO, os autores citados demonstram que ao assumir os novos papéis, as mulheres conquistaram um poder e, a partir daí, é possível buscar estratégias para “transformações ou para buscas de projetos sociais”.

Em sua análise, RIBEIRO divide as entrevistas em três categorias: donas de casa; mulheres que trabalham em casa (exercem uma profissão dentro de casa) e as que trabalham fora, ou seja, saem para trabalhar. O mundo da casa, as razões do casamento, a maternidade, foram fatores analisados, nos quais foram percebidas muitas queixas pela maioria das entrevistadas.

Em seu estudo, RIBEIRO observa permanências das discriminações de gênero, pois alguns aspectos patriarcais ainda sobrevivem. Por outro lado, observa que quando a mulher trabalha e estuda, esses aspectos podem ser modificados, como o fato de os maridos assumirem parte das tarefas domésticas. As mulheres param de estudar devido à falta de apoio dos pais à instrução da mulher ou devido à maternidade. A volta à escola acontece por motivos profissionais, para ajudar os filhos e, para isso, têm que enfrentar condições como a aprovação dos companheiros e crescimento dos filhos, ou seja, a volta à escola é dependente de estratégias e de lutas, o que mostra a importância que essas alunas dão a ela. As entrevistadas valorizam a escola tanto pelo prazer que esta lhes proporcionam, como pela aquisição de conhecimentos. Apesar do cansaço e da falta de tempo para o estudo devido às jornadas de trabalho, elas privilegiam, muitas vezes, os estudos em detrimento de outras atividades como o sono ou trabalho doméstico e pretendem avançar nos estudos, como, por exemplo, cursar uma graduação.

A pesquisa demonstra que a volta à escola representa uma mudança nas relações familiares, em que as atividades domésticas passam a ser divididas. Entretanto, a maior participação feminina nessa sociedade não quer dizer que estas mulheres se “libertem” dos deveres domésticos e maternos, pois o cansaço e a dupla ou tripla jornada de trabalho mostram que a sociedade “ainda não permite que as mulheres possuam outras aspirações além do espaço reprodutivo, mesmo tendo participado de forma relevante em vários momentos e em vários outros espaços, desta mesma sociedade” (ibid., p. 221).

A dissertação contribui para os estudos de gênero e para a educação ao fornecer dados evidentes de que os padrões patriarcais de socialização ainda são reproduzidos, porém são contestados, rejeitados. A busca pela escolarização é uma resposta para tais situações. Muitas vezes, as mulheres elaboram estratégias para realizar esse sonho e, quando alcançado, são admiradas por parentes, amigos, professores, filhos/as e maridos, fator que, além de aumentar a auto-estima, propicia a independência financeira por meio do início de atividade profissional ou o seu aperfeiçoamento.

4.1.3 Gênero e Livros Didáticos

A dissertação de Sonia C. M. SPARTI (1995), da PUC, “Relações de gênero nos livros didáticos e práticas docentes: professoras em movimento”, orientada pela Profa. Dra. Heloisa S. R. Gomes, visa compreender como as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental interpretam as discriminações contidas nos livros didáticos, em especial os estereótipos referentes às relações de gênero. A autora busca apoio teórico para entender gênero principalmente em Flax (1992) e Maturana & Verden-Zöller (1994) que percebem mulheres e homens “prisioneiros do gênero” e trazem explicações sobre papéis sexuais e identidades sexuais. Logo na introdução, a autora traz uma explicação sobre o conceito de gênero em uma nota de rodapé:

Gênero significa o sexo social e permanentemente construído, ou seja, ‘um conjunto de práticas, símbolos, representações, normas e valores sociais que as sociedades elaboram, continuamente, a partir de diferenças sexuais, anátomo-fisiológicas’ (Zuleika Alambert, 1994:1). Como categoria analítica ou como processo social, o gênero é sempre relacional, constituído por e através de partes interdependentes: o feminino e o masculino. ‘As relações de gênero são divisões e atribuições diferenciadas e (por enquanto) assimétricas de traços e capacidades humanos’ (Jane Flax, 1992:228). A idéia de gênero está ligada às de *diferença* e *desconstrução*, características do pós-modernismo (SPARTI, 1995, p. 1, nota 1).

Entendendo nota de rodapé como apenas um complemento ou observação sobre determinado tópico, chega a ser surpreendente ver o conceito sobre gênero em nota de rodapé e não no corpo do texto, já que seu interesse era as relações de gênero em livros didáticos. De igual forma, apoiada em M. Silva (1992, p. 29) e em Bosi (1992, p. 114) conceitua estereótipos sexuais em nota, como:

... pré-conceitos interiorizados, determinando e reproduzindo diferentes papéis para cada um dos sexos. São, também, generalizações indevidas e simplificações extremadas, atribuindo a todos os membros de um grupo, características encontradas em alguns deles, apenas(...) (ibid., p.3, nota 3).

Preocupada, também, com a linguagem e gênero, SPARTI utiliza Scott (1991) ao explicar que antes das palavras, estão as significações. Cita o exemplo do uso do genérico masculino que, muitas vezes, torna a mulher invisível.

Seguindo Antonio Carlos Egypto e Marga Egypto (1985), educação, para a autora, é “um caminho para fortalecer a mudança”. A escola possibilita promover atritos com a educação adquirida na infância que, conseqüentemente, pode desintegrar a criança da realidade que foi apreendida por ela. Mas, para que isso se dê, é fundamental

que as professoras e professores revejam seus conceitos. Junto a isso, a autora utiliza Berger & Luckmann (1993) para falar da socialização primária (socialização na infância, em que os estereótipos sexuais são transmitidos e certos comportamentos são esperados) e da socialização secundária (introduz o indivíduo na sociedade).

A autora cita Belotti (1979), Money (1981), Berger & Luckmann (1993) ao falar de papéis sexuais, identidades sexuais e expectativas dos pais em relação aos meninos e às meninas. Utilizando Linton (1971), Mead (1969) e Massimi (1986), SPARTI traz um panorama sobre as representações de homem e de mulher ao longo da história, mostrando as diferentes culturas em relação aos indivíduos, confirmando que as diferenças sexuais são vividas de forma cultural. A autora cita Maturana (1994) para lembrar a cultura matrística que foi, pouco a pouco, substituída pela cultura patriarcal e afirma que para superar a relação hierárquica homem-mulher, é necessário a criação de um espaço psíquico neo-matrístico. Disto, a autora questiona se não caberia à escola rever os papéis sociais e contribuir para a construção do feminino e do masculino.

SPARTI entende que discorrer sobre as ilustrações nos livros didáticos é falar também a respeito de representações sociais. Para isso, utiliza, principalmente, Spink (1989) e Moscovici (1978). Em relação à dinâmica das representações sociais e seu caráter de mudança, a autora cita Abric (1993) para esclarecer que as representações sociais são formadas por duplo sistema, o núcleo central (as normas) e elementos periféricos (flexíveis, admitem contradições). São importantes, ainda, as idéias de Freire (1981), ao falar da educação bancária que reproduz conceitos e preconceitos e da educação libertadora, uma idéia que problematiza os mesmos. Da revisão bibliográfica, a autora conclui que os estereótipos são flexíveis, portanto, passíveis de mudança.

SPARTI alerta as/os docentes sobre a adoção, sem questionar, de conteúdos de livros didáticos que são repletos de estereotípias, constatando a importância em selecionar textos e trabalhar com eles para se chegar a uma educação problematizadora. Seu objetivo é mostrar a necessidade de refletir sobre os materiais didáticos e buscar os meios necessários para “desocultar uma realidade” e “agir em direção à sua modificação”.

Ao trabalhar com educadoras, SPARTI contribui com uma tentativa em modificar uma população estudada, pois as educadoras que participaram da pesquisa conseguiram “desocultar muitos aspectos relativos às relações de gênero e à atividade

educacional” (ibid., p. 149) e, portanto, esforçaram-se por mudar hábitos e comportamentos. Assim:

... o procedimento de *dar voz a essas professoras* (assemelhou-se a uma intervenção) possibilitou mudanças. Muitas vezes, no entanto, a mudança pode deixar de ocorrer porque a escuta não está sendo feita. Acredito, ainda, que dessas idéias emergentes, provavelmente, também poderão ocupar-se os/as profissionais que ministram cursos de capacitação docente denominados *atualização em serviço* (ibid., p. 152 – grifos da autora).

A contribuição da autora, ao adotar gênero, é acrescentar, no seu estudo, as representações sociais sobre mulher e homem. Além disso, o trabalho aproximou-se de uma intervenção na qual as professoras participantes da pesquisa puderam refletir sobre suas práticas docentes. Elas não percebiam os estereótipos e, com o desenvolvimento da pesquisa, passaram a discutir mais sobre os textos, pois perceberam muitos aspectos discriminatórios relativos às relações de gênero que até então permaneciam ocultos. Logo, notaram que o conhecimento é um processo contínuo e perceberam a importância em aprender cada vez mais para auxiliarem os/as alunos/as a construir seus conhecimentos numa perspectiva problematizadora.

4.1.4 Gênero e Etnia/Raça¹²

Elisabete A. PINTO (1993), da UNICAMP, orientada pela Prof^a Dr^a Olga R. de Moraes Von Simon (1991-1992) e pela Prof^a Dr^a Zeila de B. F. Demartini (1993), mostra em seu trabalho “Etnicidade, gênero e educação: a trajetória de vida de D^a Laudelina de Campos Mello (1904-1991)” que reconstitui a história de vida de D^a Laudelina e sua participação em movimentos sociais. Além de relatos orais realizados com D^a Laudelina, a autora estuda fotos antigas, documentos diversos e analisa entrevistas que realizou com algumas pessoas que conviveram com ela em algum momento de sua vida. D^a Laudelina organizou grupos de resistência, criou padrões de denúncia, foi pioneira no movimento das empregadas domésticas e fundou creches para os filhos das empregadas domésticas. A autora estuda suas relações com a Associação

¹² Alguns/mas pensadores/as do Movimento Negro, atualmente, tendem a não usar o termo “etnia”, optando pelo termo “raça”. Em vista disso, optei em classificar o grupo utilizando a expressão etnia/raça.

das Empregadas Domésticas, com Organizações e Movimentos Negros e com o espaço familiar.

PINTO analisa a identidade étnica, a identidade de gênero e o processo educacional que D^a Laudelina viveu por meio dos espaços nos quais agiu. Para esse trabalho, a pesquisadora escolhe como categorias gênero e etnicidade, categorias que permitem identificar D^a Laudelina como mulher e como negra. A autora estabelece como sub-categorias: cor, posição social e sistema de valores.

A pesquisadora aponta que há pouco material sobre a militância negra, citando: Nogueira (1992), Cuti e Correia Leite (1992), Olanda (1991) e relata, também, a dificuldade em encontrar estudos cruzando gênero e etnia. Junto a isso, a autora cita dois textos que abordam a classe social: Stolck (1991) e Radcliffe and Westwood (1993). Suas leituras confirmam o “quanto é frutífera a categoria analítica gênero; para explicar as especificidades das relações interétnicas no Brasil, por exemplo, a incorporação do macho latino pelo negro; casamentos interétnicos, a relação homem negro e mulher negra” (PINTO, 1993, p. 41).

PINTO diz que o enfrentamento das condições de trabalho foi um fator que constituiu a identidade de classe, de etnia e de gênero de Laudelina, pois as “relações sociais de gênero se ligam a outros tipos de relações sociais, que geralmente em sociedades de classes como o Brasil são desiguais”. E, assim:

... é fundamental realizar uma diferenciação entre, os interesses das mulheres, interesses estratégicos de gênero e interesses das mulheres, interesses práticos de gêneros, pois as preocupações das mulheres são diferentes de acordo com sua condição e posição social, referentes a um contexto sócio-histórico determinado (ibid., p. 91).

Isto porque, no caso das mulheres negras pobres, há uma tríplice discriminação (etnia, gênero, classe). A autora explica que os interesses baseados nas semelhanças comuns entre as mulheres “devem ser entendidos como interesses de gênero, visando desmistificar a homogeneidade imposta pela noção de interesses de mulheres...” Assim, os interesses estratégicos são aqueles que visam igualdade hierárquica com os homens e os interesses práticos são os que emergem das necessidades imediatas. Pois, gênero “organiza socialmente a divisão sexual, estabelecendo significações para diferenças corpóreas” e o uso da categoria “favorece e facilita a identificação e percepção do modo pelo qual a sociedade classificou e

construiu os estereótipos referentes às mulheres negras, instituindo uma relação de poder, que extrapolam a relação homem e mulher” (ibid., p. 94).

Por meio de um panorama histórico sobre etnicidade e gênero, a autora mostra como a mulher negra tem sido representada como objeto sexual ou como doméstica. Muitas mulheres negras conseguiram ascender socialmente por meio de trabalhos considerados “inferiores”, como costureiras e floristas, trabalhos que garantiam a sobrevivência, mas desqualificados moralmente (ibid., p. 115).

Ao pensar a educação, a autora adota a perspectiva Gramsciana, percebendo-a

... como um contínuo de (re)socialização que se concretiza nas relações cotidianas, via os diversos setores da sociedade civil, partidos políticos, sindicatos, igrejas, escolas, movimentos sociais, associações, meios de comunicação, realizações de trabalho, família e outros (ibid., p. 94-5).

Segundo esse conceito, a educação está sempre em conflito por veicular a visão de uma elite dominante, mas apesar desta ser mais influente, outra classe pode assumir a hegemonia e buscar uma nova cultura. Ou seja, a educação tem a função de criar uma nova cultura. A autora explica, com base nesse referencial, que a educação é difundida pelos intelectuais que não fazem parte

... de uma elite que detém o saber e a verdade, mas o indivíduo que desempenha uma função efetiva na sociedade, não precisando necessariamente, para isso de instrução, de estudos especializados. Gramsci defendia que todo homem tem uma capacidade intelectual que pode ser desenvolvida no exercício da luta pela hegemonia de uma determinada classe (ibid., p.96).

E mais adiante,

...a Educação se liga à identidade étnica e de gênero à medida que são construídas via o conjunto das relações nas classes e entre classes; entre as combinações possíveis entre sujeitos diferentes (homens e mulheres), (brancos e negros), (mulheres brancas e mulheres negras” (ibid., p.97).

Ao discorrer sobre a educação de Da. Laudelina, a autora lembra que, de um modo geral,

... a aprendizagem e a educação tinham lugar através da socialização direta de uma geração a outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades dos adultos e sem intervenção sistemática de agentes especializados

como os da escola, instituição que então desempenhava um papel muito restrito” (ibid., p.155-6).

PINTO critica a escola que ensinava as crianças a negar “etnia e cultura, mas por outro lado, ela era vista como a oportunidade que os descendentes de africanos precisavam e precisam para dar início ao processo de mobilidade social” (ibid., p.156). D^a Laudelina teve uma vida “marcada pela limitação da estratificação social e discriminação pela sociedade e reproduzidas pela família” (ibid., p.158). Ela teve pouca instrução formal e sua educação era para o trabalho: cuidar dos irmãos e ajudar a mãe. Discriminações na infância levaram-na a militar no movimento negro aos 16 anos.

A autora, ao estudar a vida de D^a Laudelina, critica, ainda, o Movimento Feminista que não contemplava as necessidades específicas das mulheres negras por tentarem a homogeneização dos interesses de gênero. E o mesmo se dava com o Movimento Negro que não reconhecia as necessidades das mulheres negras, “privilegiando a opressão sofrida pelo negro na sua forma global” (ibid., p. 295). As Associações visavam somente a consciência de classe e acabavam negando a voz do movimento negro. Ou seja, o discurso buscava homogeneizar a classe, a raça, o sexo. Daí, a dificuldade das empregadas domésticas negras em perceber a etnia como fator de discriminação. O Movimento Feminista não percebia a necessidade da mulher negra e, o Movimento Negro não via a especificidade da mulher.

PINTO contribui ao mostrar que a situação de classe e as vivências no trabalho nas quais a população negra estava situada permitiram o despertar em Da. Laudelina para sua identidade étnica e de gênero, em que o acesso ao trabalho “era um dos principais elementos constitutivos do seu projeto social de reversão do racismo e do machismo como forma de poder” (ibid., p. 479-480).

O trabalho evidencia que a etnicidade “está sempre ligada a um grupo étnico, mas se expressa em cada indivíduo de forma particular”. O convívio de Da. Laudelina com as empregadas domésticas e o confronto com a sociedade em geral “redundou numa construção de gênero, permeada por essa situação particular que a fez lutar pelos direitos políticos, sociais e reprodutivos da mulher negra, mulher branca pobre e da família(...)” (ibid., p. 44-5). Ao não se submeter, essa mulher usou toda sua inteligência para negociações e atingiu seus objetivos. Ela conquistou o espaço público, rompendo os obstáculos impostos por ser negra e por ser mulher pobre. A pesquisa

contribui por trazer dados relevantes sobre uma das pioneiras das militantes negras no Brasil e por afirmar a importância em se analisar a vida de determinado indivíduo para se apreender a complexidade de contextos no qual viveu.

A dissertação foi a única da amostra a estudar, com especificidade, a temática raça/etnia. No decorrer do trabalho, a pesquisadora citou a falta de estudos sobre gênero e raça/etnia no Brasil, fato que corrobora com nossa amostra e adianta uma tendência dos trabalhos selecionados para o presente estudo: num período de dez anos, apenas uma pesquisa relacionando as temáticas raça/etnia, gênero e educação foi desenvolvida. Isto evidencia a importância em superar uma das lacunas existentes nos estudos sobre gênero, assim como mostra a necessidade de se ampliar o olhar para a questão do gênero, já que aborda pouco a questão da raça/etnia, principalmente quando se pensa na educação escolar. A superação de lacunas como essa se faz indispensável, pois somente assim é possível visibilizar e produzir diferenças, como fez PINTO ao visibilizar a mulher, negra e pobre, focalizado a formação da diferença e da identidade.

4.1.5. Gênero e docência/formação de professoras

Luciana G. LOPONTE (1998), da UNICAMP, orientada pela Profa. Dra. Célia M. de Castro Almeida, pesquisa as concepções de professoras de Educação Artística de escolas públicas sobre arte e sobre ensino de arte, relacionando estas concepções com o gênero. O título da dissertação, “Imagens do espaço da arte na escola: um olhar feminino”, indica uma preocupação com os espaços (físico, social e cultural) da arte na escola em conjunto com uma análise sobre o espaço da mulher nesse contexto.

De igual modo, a autora estuda as concepções das professoras em relação à desvalorização do ensino de arte nas escolas e, a partir disso, questiona: “Por que tantas mulheres são professoras de arte? Que relação há entre ser mulher e ser professora, ou mais especificamente, professora de arte” (LOPONTE, 1998, p. 9).

A autora constrói seu conceito de gênero por meio de Louro (1989, 1995, 1996, 1997) e por meio de Scott (1995), percebendo-o como a construção social e cultural dos sujeitos. Para realizar sua pesquisa, LOPONTE busca referências sobre gênero e educação, como: Rosemberg & Amado (1992), Rosemberg & outros (1982),

Bruschini & Amado (1988) que confirmam que o corpo docente é constituído basicamente por mulheres, mas quase não há estudos sobre ensino da arte e gênero. Assim, a autora busca bibliografia estrangeira para relacionar ensino de arte e gênero, como: Saccá (1989) e Davis (1993). Utilizando Del Priore (1997), a autora faz um estudo sobre a exclusão da mulher.

No desenvolvimento da dissertação, LOPONTE critica a educação escolar pública, especialmente no que diz respeito ao ensino da arte. Critica, também, o caráter burocrático do sistema de ensino que não considera a experiência dos/das docentes, o que poderia levar à transformação, pois “dar voz” às professoras e deixar a experiência ser objeto de reflexão poderia ressignificar a formação de professoras. A autora argumenta sobre a importância de pesquisadores/as e professores/as comprometidos/as socialmente em discutir a formação e atuação de professores/as de arte e sobre o gênero, defendendo a importância de uma prática educativa não sexista.

A autora confirma, ainda, a desvalorização do ensino da arte entendida como parte de um processo maior, pois a educação em geral é desvalorizada. Para ela, uma educação de qualidade seria aquela que valorizasse as/os educadoras/es, pois a desvalorização social e econômica do trabalho docente contribui na ampliação das desigualdades entre os gêneros.

Segundo a autora, o ensino da arte precisa ser, a todo momento, justificado e valorizado perante uma sociedade pautada em “valores lógicos e racionais”. E mais, mostra que a arte valorizada pela escola é aquela que tem características européias e está relacionada com o universo masculino, esquecendo, por exemplo, o artesanato brasileiro que é, na maioria das vezes, produzido por mulheres.

Além disso, LOPONTE critica a bibliografia que usa o genérico masculino para discorrer sobre uma profissão que é feminina, lembrando que “mistificar ou mascarar esse fato é um erro, ou ‘esquecimento’ bastante recorrente nas pesquisas educacionais” (ibid., p. 130).

Os resultados da pesquisa mostram que as professoras entrevistadas quase não refletem sobre as relações de gênero; sentem muita falta de espaço (em sentido amplo) e costumam usar o masculino para falar de si mesmas e das outras professoras. As professoras têm pouco amparo teórico, o que acaba contribuindo, junto com a desvalorização do magistério, para as desigualdades de gênero.

A dissertação contribui tanto para os estudos sobre ensino da arte e docência como para os estudos de gênero e educação, pois, conforme a autora aponta, este tipo de enfoque quase não é abordado no Brasil. Ao discutir a desvalorização do ensino da arte, ela aproxima as temáticas gênero, docência e artes, problematizando a desvalorização da arte e do magistério como profissões de gênero feminino. Este trabalho contribui, também, por trazer uma análise sobre os espaços no ensino da arte, no gênero e na docência – como reflexos da uma tríplice desvalorização: do magistério, da arte e da mulher.

A pesquisa, ao trabalhar com entrevistas, influenciou no comportamento da população estudada: as professoras ficaram surpresas ao pensar sobre ser mulher e ser professora de arte. Muitas professoras não pensaram nas questões levantadas pela autora e outras chegaram a afirmar que não havia relação entre ser mulher e ser professora. Mas, no decorrer do trabalho, despertaram para o tema e constataram que a maioria das professoras é mulher. Este momento, segundo a autora, possibilitou às professoras refletirem sobre suas práticas, embora não fosse esse o objetivo do trabalho.

Outra contribuição é o fato de que o trabalho conduz a “uma nova forma de discutir o ensino da arte nas escolas, associando às questões próprias da problemática arte e ensino de arte, as questões de gênero” (ibid., p. 148).

Cabe evidenciar que primeiramente, a autora teve como objetivo estudar apenas a desvalorização do ensino da arte nas escolas e, somente ao iniciar seu trabalho esbarrou com o gênero e ampliou o seu objetivo, incorporando a categoria em seu estudo. Isto porque, ela não pôde ignorar o magistério como carreira predominantemente feminina e, de igual forma, não pôde deixar de traçar questões referentes à desvalorização da arte, enquanto uma ciência humana ligada mais a valores ideologicamente representados como feminino em detrimento da matemática, por exemplo, ciência que envolve o racional e está ligado ao masculino. Não se questiona a importância da matemática no currículo escolar, ao contrário da disciplina de Educação Artística. Dessa forma, a questão do gênero esteve, a todo o momento, atravessado em suas questões, o que provocou o interesse da pesquisadora em adotá-lo para fundamentar e enriquecer sua pesquisa.

Luciana S. GOMES (1997), da USP, orientada pela Profa. Dra. Lígia Assumpção Amaral, anuncia no título de seu trabalho, “Ser educadora, ser educador: um olhar sobre a questão do gênero no contexto educacional”, a preocupação com as relações de gênero na profissão de educador/a. A autora mostra uma inquietação em relação a uma educação discriminatória e aborda a experiência de educadoras/res de uma instituição da periferia (Centro de Juventude) de São Paulo em relação às formas de transmitir valores aos meninos e às meninas. GOMES explica que o Centro de Juventude visava retirar as crianças e adolescentes da rua e devolvê-las a seus lares e por atender ambos os sexos, os pais ficavam preocupados.

Para a realização da pesquisa, GOMES teve como princípio que a atitude dos/as educadores/as influencia na formação da identidade feminina e da masculina de sua clientela, crianças e adolescentes. Isso porque, trabalhando como psicóloga com os/as docentes no Centro de Juventude, percebeu que estes/as tinham como maior preocupação a orientação sexual e, portanto, este tema é o foco da sua pesquisa.

Assim, a autora discute com os educadores e com educadoras a inversão de papéis sexuais por meio do curta-metragem “Acorda Raimundo, acorda!” e procura levá-los a pensar nas relações de gênero e nas desigualdades entre homens e mulheres. Além do curta metragem, a pesquisadora promove entrevistas tanto individualmente como em coletivo.

GOMES busca referenciais do campo da psicologia para construir seu conceito de gênero: Guedes (1995) que cita Scott (1990); Afonso (1995); Laing (1989), entre outras. Além de traçar um panorama sobre os estudos de gênero, a autora cita pesquisas na psicologia e comenta as temáticas trabalho e gênero, citando Anyon (1990) e dedica um tópico para família e gênero, lembrando Ariès (1978). A seguir, a pesquisadora afirma suas questões nucleares de pesquisa: gênero, família, identidade e estereótipos. Também foi importante a referência à Abramowicz (1991) que, segundo GOMES, retirou dados sobre estereótipos presentes no discurso de educadoras.

A noção de ciência e, portanto, de educação da autora está fundamentada na fenomenologia e é a partir desse referencial que ela aborda a experiência de cada educador/a diante da tarefa de transmitir questões dotadas de um caráter valorativo e, portanto, pautadas em modelos e pré-formulações, como geralmente acontece com a maioria das temáticas abordadas na escola.

O levantamento da pesquisadora sobre gênero e educação mostra que as relações de gênero estão calcadas em relações de poder. A instituição escolar influencia na formação das identidades e a presença de modelos é fundamental na construção da identidade.

A pesquisa evidencia que as/os educadoras/res apresentam suas diferenças de acordo como as questões as/os afetam e que a problemática dos estereótipos ultrapassa a questão masculina ou feminina. Além disso, ver-se como educador(a) é ver-se como alguém, homem ou mulher que lida com meninos e meninas. GOMES nota que se, por um lado, a “tarefa de educar implica em um diálogo com a autoridade, por outro, diz respeito a uma situação de aprendizagem e de autoquestionamento”. Essas características são complementares e remete à questão da identidade. O modo como os educadores/as aproximam-se das crianças depende das diferenças e das afinidades entre os mesmos, portanto, a identidade se dá no âmbito das diferenças e semelhanças. A autora consegue, por meio da intervenção, envolvê-los na discussão em grupo sobre as temáticas, levantando o desejo de uma interação entre mulheres e homens. A autora conclui que o ato de discorrer sobre o gênero

... é remeter-se à vida de cada um e seus desdobramentos (trabalho, sexualidade, educação, família etc. remeter-se à vida de cada um é entrar em contato com seu modo de ser e compreender seu mundo; é, portanto, mergulhar na identidade de cada um como em um mar de possibilidades (GOMES, 1997, p. 127)

Em relação à categoria gênero, nota-se, segundo a pesquisadora, que gênero é uma característica inerente à vida, faz parte do cotidiano e não é possível separá-lo dela. Ao mesmo tempo em que o ofício de educar envolve autoridade, envolve aprendizagem e autoquestionamento. Portanto, atentar para as questões de gênero significa buscar conhecer o outro e se reportar ao mundo dele. Isto porque, não só a função de educador/a como também a identidade é desenvolvida a partir das experiências vividas por cada indivíduo e de acordo com aproximações ou diferenças das mesmas. Pensar sobre as relações de gênero é voltar-se à vida de cada um, com sua visão de mundo e sua posição nele.

A pesquisa contribui por realizar um estudo que foi além de uma análise de educação discriminatória. O referencial da fenomenologia permitiu à autora se deparar com uma série de possibilidades de discussão tanto sobre autoridade masculina

e submissão feminina como as experiências inversas, por meio do curta metragem. Essas formas de discussão auxiliaram os educadores/as a se compreender como homem/mulher e a refletir sobre o gênero, pois foi possível abordar diferentes pontos de vista nas relações humanas. Assim, o modo como foi realizada a pesquisa possibilitou mudanças nas formas de pensar de uma população em estudo. Algo, entretanto, chama a atenção: GOMES usou o genérico masculino em quase toda a dissertação.

Miriam M. LIMA (1998), da USP, orientada pelo Prof. Dr. Afrânio M. Catani, em sua pesquisa, “Professoras e professores na escola de séries iniciais – uma análise na perspectiva das relações de gênero”, tem como objetivo perceber como os significados de gênero acontecem nas práticas docentes. Para isso, estuda trajetórias profissionais e educacionais de docentes, suas relações e significações acerca da escola e de sua clientela sob o referencial de gênero. Isto se dá por meio de observações, entrevistas e questionários aplicados aos/às docentes.

A escola, para a autora, é uma instituição responsável por parte do desenvolvimento humano conforme as necessidades sociais. A educação é um processo amplo da sociedade, presente nas instituições e nas práticas. Assim:

... todo o trabalho pedagógico baseia-se numa concepção de homem, de mulher, de infância, de aprendizagem, de sociedade e de organização social permeada pelos significados de masculino e feminino. Isso significa que a professora e o professor percebem a instituição escolar de acordo com o lugar social que ocupam, sendo as relações de gênero elementos importantes na formulação das concepções que possui, organizando e executando seu trabalho também a partir disso (LIMA, 1998, p. 19).

A autora acredita que o/a professor/a desempenha um papel social que é construído a partir dos significados de masculino e de feminino. E a visão de mundo dos/das docentes refletem nos significados no meio em que vivem e trabalham, pois:

O gênero, ao mesmo tempo em que está presente na constituição das relações e das práticas, dando-lhes sentido, é também a categoria capaz de possibilitar a análise dos significados implícitos nestas construções sociais (...) o trabalho desempenhado pelos professores atende a uma população que (...) vive as conseqüências das determinações históricas e sociais, inserida em processos e relações específicas. Assim, é preciso estar atenta à relação entre o modo como a/o professora/or vê a escola e o aluno, e a prática pedagógica, como uma das

formas de se perceber contextualizadamente as relações de gênero na análise e uma dada realidade (ibid., p.55).

A autora usa Scott (1988, 1992, 1994, 1995) e Nicholson (1994) para contextualizar gênero, uma categoria que, segundo ela, descreve como a diferença é constituída culturalmente e não biologicamente. As diferenças masculinas e femininas são constituídas socialmente de acordo com épocas e culturas.

Os resultados mostram que o gênero determina as percepções das/os docentes em relação ao magistério, ao trabalho, à escola e à sua clientela. Ou seja, a concepção de escola está marcada pelas relações de gênero. Essa concepção faz parte de experiências familiares, sociais e culturais e, muitas vezes, é permeada por preconceitos. A escola, além de ser responsável pela produção e veiculação das relações de gênero, também atribui diferenças entre mulheres e homens criando “relações de poder desiguais através da distribuição de valor” (ibid., p. 147).

A autora observa que os significados construídos acerca da diferença sexual são identificados na profissão e na família, naturalizando diferenças “que são culturalmente construídas. Por outro lado, isso permite, também, desconstruir e reconstruir essas significações, quando é reconhecida a sua variabilidade no tempo e no espaço” (ibid., p. 150). Mas, apesar das mudanças,

... a educação da mulher, tanto na família como na escola, ainda é bastante povoada por significados eminentemente femininos. Essa socialização, fortemente ligada ao mundo privado, parece atuar determinantemente na construção da maneira particular de se perceber o trabalho e suas relações (ibid., p.152).

Nessa direção, argumenta a autora, está a importância em se pensar a categoria na formação de educadoras/es para compreender seus valores e suas práticas em relação às diferenças de gênero, a fim de alcançar transformações na sociedade. Ela ressalta a necessidade de mais discussões nos cursos de formação em relação ao gênero

... tanto como categoria de análise como um elemento presente na organização social e, desse modo, na escolarização e profissionalização de homens e mulheres. Esta discussão poderá conduzir a um repensar das relações sociais, de trabalho, da família e das dimensões do público e privado através da reconstrução e atribuição de significados diferentes do que encontramos hoje. E, talvez assim, possamos vislumbrar o surgimento de escolas realmente criativas

no cumprimento de objetivos efetivamente voltados para a aprendizagem de seus alunos e para a formação de novos cidadãos (ibid., p.158-159).

A adoção do gênero mostra como os significados construídos acerca do masculino e do feminino estão presentes no modo como os professores e as professoras percebem a escola e sua clientela, marcando suas práticas docentes. Essas práticas não ficam restritas somente à escola, mas são o reflexo da vida social, pessoal e familiar dos professores e das professoras.

O estudo de LIMA contribui ao analisar o magistério como carreira feminina, percebendo como os significados construídos em torno da diferença sexual surgem na visão de mundo das/os docentes e influencia na forma como desempenham seu papel na escola e na sociedade.

A pesquisa mostra a importância em desconstruir significados para promover mudanças e ressignificação das relações e na organização social quando são notados os significados de gênero. Assim, a adoção da categoria tornou-se útil no sentido de possibilitar a percepção de naturalizações que são construções culturais que se deram de acordo com um contexto histórico e social, como, por exemplo, a constituição do magistério em profissão feminina.

A dissertação de Eliana C. L. SAPAROLLI (1997), da PUC, orientada pela Profa. Dra. Fúlvvia Rosemberg, indica em seu título, “Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino”, que aborda as temáticas gênero e atividade profissional, problematizando as diferenças e as semelhanças nas falas e no perfil de educadoras/res infantis, discutindo mercado de trabalho e gênero nessa área de atuação profissional.

Ao estudar gênero, a autora centra-se nos estudos de Izquierdo (1994) e também em Stolcke (1991). SAPAROLLI entende gênero “como um dos princípios organizadores da sociedade”, uma categoria analítica capaz de interpretar diferenças culturais entre mulheres e homens. Em seu trabalho, explica a importância de diferenciar gênero, uma “criação social”, de sexo, aspecto fisiológico.

A autora pergunta como interpretar as semelhanças (que foram maiores do que as diferenças) encontradas nos discursos das/os educadoras/res de creches/pré-escolas na cidade de São Paulo por ela entrevistadas/dos, buscando uma resposta em

Izquierdo (1994) ao explicar que não se deve ver o masculino e o feminino independentemente e, sim, estudar as relações.

Nessa questão, a autora cita pesquisas de Robinson (1981) e de Seifert (1988) que tiveram resultados semelhantes. SAPAROLLI explica que sendo esse o primeiro trabalho sobre o tema no Brasil, precisou buscar bibliografia estrangeira para respaldar a importância da profissionalização do educador infantil, bem como a importância da participação masculina na função. Outro referencial foi Deaux (1979 e 1984).

Assim, a autora tenta responder o porquê de haver “mais semelhanças do que diferenças no perfil sócio-demográfico e no relato de práticas profissionais entre educadores de creche de sexo masculino e feminino?” (SAPAROLLI, 1997, p. 10).

E, ao falar da desigualdade de gênero, a autora lembra que na organização da sociedade, há atividades ditas femininas e atividades consideradas masculinas nas quais as desigualdades de gênero são manifestadas. Por exemplo, a atividade feminina é inferior à masculina, independente de aquela ser exercida por mulher ou por homem, pois a desigualdade de gênero está no prestígio social e cultural da atividade:

A desigualdade de gênero não decorre do fato das mulheres exercerem certas atividades e os homens outras, mas da dependência dominada das atividades de produção da vida (nos espaços privado e público) frente às atividades de produção e administração da riqueza. (...) A função de educador infantil é de gênero feminino (ligada à produção da vida) sendo executada principalmente por mulheres, por exemplo (ibid., 1997, p.52).

Ou seja, a função de educador infantil é uma profissão de gênero feminino porque está ligada ao cuidado de crianças. A autora diz que, ao contrário de algumas profissões como o magistério, essa profissão nunca se feminizou. Ela nasceu feminina. E mais adiante a autora completa:

Esta distinção teórico-conceitual entre gênero e sexo, trabalho feminino e de gênero feminino, tem, obviamente, repercussões no plano metodológico. As pesquisas (como esta no início), ao bipolarizarem a variável sexo (homem e mulher), pressupõem uma bipolaridade na identidade de gênero: que as mulheres fêmeas comportem-se sempre e todas como mulheres de gênero feminino; que os homens machos comportem-se sempre e todos como homens de gênero masculino. Portanto, no plano metodológico, assinalo: (1) que a comparação entre homens e mulheres foi do ponto de vista da variável sexo (e não gênero); (2) que as respostas (que se situam no plano cultural) de homens e

mulheres podem, ou não, se aproximar de modelos de gênero prescritos na sociedade; e que ambos, homens e mulheres, desempenham uma função de gênero feminino, a de ser educador infantil (ibid., p.54).

A pesquisadora traz um panorama da feminização do magistério e problematiza a participação masculina na educação infantil. Ela observa que poucos estudos abrangem a ocupação masculina de profissões femininas, destacando o estudo de Williams (1995) ao evidenciar que a maior participação de homens em profissões femininas não resolveria o problema do status e salário destas profissões.

SAPAROLLI também mostra como parte de seu objetivo entender os programas que contratam o homem para a função de educador infantil, pois nem sempre os programas de creche contratam homens.

A autora estabelece uma comparação entre o Programa de Creches da Secretaria da Criança com outros programas (dentro de São Paulo), observando que esse programa era mais exigente na seleção dos/as educadores/as, fato que garantia um melhor atendimento à criança. O rigor na seleção não só implicava em melhores salários que em outras creches, mas também em uma jornada de trabalho menor.

Ao analisar os dados que colheu com os/as educadores/as, a autora nota que essas diferenças mostraram um profissional mais satisfeito com o trabalho. Além disso, esse foi o programa que mais empregava homens na função de educador infantil. Assim, o programa foi inovador pela sua proposta educacional que refletia na formação do/a educador/a infantil.

A autora conceitua a educação infantil tendo como base a Constituição de 1988 e o documento “Política de Educação Infantil”, documento proposto pelo MEC “e apoiado por órgãos de governo e entidades da sociedade civil, em especial as que integram a Comissão Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1993)”.

Por meio da análise que Rosemberg (1994) faz da proposta, SAPAROLLI entende que a educação infantil e suas duas modalidades, creches e pré-escolas, não devem ser distintas em relação à qualidade do atendimento, assim como pela qualificação de seus profissionais e recursos financeiros destinados a elas. Suas modalidades devem oferecer uma dupla função: cuidado e educação, “enquanto equipamento coletivo complementar à família”, diferenciando-se apenas na idade da clientela. Portanto, a educação infantil é um direito da criança e não somente da mulher trabalhadora. Ela deve atender os filhos de trabalhadoras e estudantes, mulheres ou não.

A autora ressalta a necessidade de profissionais qualificados adequadamente para a função, mas esse perfil profissional, segundo seus dados, é baixo no Brasil, embora venha ocorrendo propostas de cursos para a formação educacional e qualificação profissional dos/as educadores/as que garantam o “progresso na carreira e o reconhecimento social”, melhorando o atendimento das crianças. A pesquisadora nota que o educador infantil não é um verdadeiro profissional, visto que não possui formação profissional e habilidade especializada. Dessa forma,

... a função é exercida com base em atributos considerados inatos ou em habilidades aprendidas através da socialização informal. Esta é uma das razões que tem sido alegada para entender o expressivo número de mulheres que trabalham com crianças pequenas porque são mulheres preparadas para o exercício da maternidade. Adentramos, então, o tema central dessa dissertação: gênero e atividade profissional (ibid., p.24).

Ao analisar seus dados, SAPAROLLI observa que

O Programa Creche e Pré-Escola da Secretaria da Criança era inovador porque partia do princípio de que os equipamentos de educação infantil são espaços educativos que asseguram à criança melhores condições para viver e aprender, por meio do contato com outras crianças, com adultos e com o mundo. Em realidade, o programa se preocupa em assumir uma proposta educacional, que se reflete na formação do(a) educador(a) infantil (denominação oficial que o profissional que lida diretamente com a criança recebe neste programa), quanto em resposta às necessidades das crianças. Isto implica na idéia de uma ação pedagógica que *‘passa pela programação das atividades, pelo modo como se planeja a organização e o funcionamento da creche, pela maneira como se concebe o uso do espaço físico e a composição do ambiente, pela qualidade das relações interpessoais e, sobretudo, pelas relações com a criança, pela escolha dos brinquedos, livros e materiais, pela concepção do perfil dos profissionais, pela ênfase na dimensão educativa dos aspectos de saúde e de nutrição’* (São Paulo, Secretaria do Menor, 1992, p. 15) (ibid., p.65-66, grifos da autora).

A pesquisa evidencia que a presença masculina nas creches era baixa, concentrada nas creches/pré-escolas da Secretaria da Criança. A maioria dos entrevistados afirmou estar satisfeita com a função e considera que as causas do afastamento masculino com a profissão eram o baixo salário, a identificação como “trabalho de mulher” e seu status tido como inferior.

Ao comparar as respostas dos educadores/as, a autora percebe que as creches da Secretaria da Criança foram as que contratavam mais homens e apresentaram um modelo de educador/as mais profissionalizado assim como melhores condições de

trabalho. Os/as mesmos/as também afirmaram que a presença de homens trabalhando nas creches era necessária para a criança ter referências masculinas e femininas no seu desenvolvimento. A maioria disse que preferia trabalhar com grupos compostos por ambos os sexos. A autora afirma que seus dados sugerem que entre os educadores da Secretaria da Criança havia menos preconceitos e estereótipos sexistas.

Tanto as mulheres quanto os homens que trabalhavam na rede de creches da Secretaria da Criança afirmaram gostar do que fazem e ressaltaram a necessidade de o homem trabalhar na creche. Os homens, principalmente, trabalhavam em outros empregos e a maioria disse que gostaria de mudar de profissão. Eles estavam mais propensos a preconceitos devido à profissão e dissertam que tinham dificuldades em lidar com os pais das crianças.

O programa de creches da Secretaria da Criança foi um modelo a ser seguido por valorizar o profissional e a creche, colocando as diferenças no plano individual e não de gênero ou da classe. Em suas palavras:

Isto é, a valorização da creche e do educador de creche na experiência da Secretaria da Criança dos anos 80 e início dos 90 estaria operando no sentido de eliminar as diferenças de gênero, revalorizando uma atividade de produção da vida. As pequenas diferenças que encontramos entre as respostas de educadores e educadoras dessas creches apontariam que estas pessoas responderam ao questionário como indivíduos, independentemente do fato de serem homens ou mulheres. E expressavam, também, que as diferenças que observavam nas creches decorriam antes de diferenças individuais que de diferenças ligadas ao sexo (ibid., p.128).

Mas, infelizmente, conta a autora, que essa experiência foi “episódica, circunscrita a um pequeno momento das creches paulistanas, que rapidamente foi engolida pelo modelo de uma outra administração que subordinava a produção da vida aos interesses da produção e administração da riqueza” (ibid., p.128).

A autora afirma que sua principal contribuição é que a questão da profissionalização da função de educador infantil constitui um trabalho pioneiro no Brasil, evidenciando a dificuldade em estudar o gênero e a necessidade de estudar a bibliografia sobre gênero, um projeto que deve “ser realizado durante toda uma vida”, pois a bibliografia “constitui um imenso desafio para quem deseja conhecê-la e apropriá-la como instrumento teórico, conceitual e metodológico” (ibid., p.127).

Outra contribuição é a referência a outras pesquisas (estrangeiras) que também constataram posições semelhantes entre homens e mulheres em relação a aspirações, desejos, avaliações, preferências etc. Logo, essas semelhanças e essas diferenças não têm a ver com o sexo. Acontece, então, as desigualdades de gênero. Por exemplo, a autora lembra que alguns programas de creche não aceitam homens, pois há modelos de creches diferentes em São Paulo, desde aquele que se aproxima ao modelo ‘extensão do lar’ até aquele que prioriza um modelo profissional, fato que corrobora com o referencial por ela adotado, Izquierdo (1994).

A pesquisa enfatiza a necessidade de se acabar com as desigualdades de gênero, revalorizando atividades ligadas à produção da vida. As diferenças que a autora encontrou nas respostas das/dos educadoras/es refletem diferenças individuais e não diferenças relativas a sexo. A autora chama a atenção para as diferenças nas falas dos/as educadores/as conforme o modelo de creche no qual trabalham, como aqueles que valorizam a produção da vida. Lembra que não é a presença maciça de mulheres que desqualifica a profissão de educador infantil, mas é a falta de uma formação prévia que a leva ao nível da produção da vida, “uma atividade de gênero feminino” (ibid., p.127).

Outra contribuição perceptível nesse trabalho é a adoção do referencial teórico Izquierdo (1994) que introduz a diferença entre trabalho feminino e trabalho de gênero feminino. E o que chama a atenção é, que diferentemente, da maioria das dissertações, SAPAROLLI não adotou Scott como referência para falar do gênero e, no entanto, não prejudicou sua análise. Pelo contrário, mostrou-se um trabalho importante para a área ao abordar, desde seu início, a educação infantil, como área de gênero feminino, apontando a profissão de educador/a infantil como uma profissão que nasceu feminina e, portanto, não sofreu o processo de feminização como ocorreu com o magistério.

4.1.6 Gênero e estado da arte

Na dissertação da USP “Formação de professoras: um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero”, Daniela AUAD (1998), orientada pela Profa. Dra. Maria Victoria Benevides, faz uma pesquisa em artigos publicados nos *Cadernos de Pesquisa* entre 1985 e 1995, dando um total de dez artigos.

O objetivo é verificar o perfil de pesquisas que tiveram como temática a formação de professoras e como a categoria gênero foi apropriada nesses artigos. A autora escolheu os *Cadernos de Pesquisa* por serem a base da consolidação dos estudos sobre gênero e educação. Cita a dissertação de SPONCHIADO (1997) para mostrar que ela também usou um deles na elaboração de sua pesquisa, além de se apoiar em estudos realizados pelas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas.

Na análise, AUAD conta como fonte de dados, além dos artigos, entrevistas que realizou com as pesquisadoras Cristina Bruschini, Elba de Sá S. Barreto e Albertina O. Costa. A autora traça um breve histórico sobre como gênero vêm sendo discutido por autoras como Paraíso (1995) e Flax (1992) para trazer o que pensa sobre a categoria. Baseada em Scott (1995), a autora diz que gênero não “é sinônimo dos sexos masculinos e femininos”, mas uma categoria teórica relacionada a construções de significados de uma sociedade para diferenciar mulheres e homens. AUAD mostra que diferença não é falta e não significa desigualdade, pois trata-se de uma construção histórico-cultural que tem sido problematizada, e a igualdade depende do reconhecimento da diferença. “O que se deve notar é que o poder é distribuído de maneira desigual entre os sexos, e as diferenças sexuais são um forte critério nessa distribuição, tornando-se sinônimos de desigualdades” (AUAD, 1998, p. 21).

Além do artigo de Scott, as referências a Louro (1997), a Carvalho (1995, 1998), a Lopes (1991) e às pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas foram cruciais para sua percepção de gênero. Dessa forma, o gênero é visto como uma categoria instigante e inovadora para se discutir formação de professoras e ao comentar a pesquisa de Lopes (1991) sobre o magistério, a autora afirma:

... os cursos de Magistério até as salas de aula dos cursos de graduação em Pedagogia, e não esquecendo o corpo docente das escolas de 1º. e 2º. graus, temos uma escola maciçamente ocupada por mulheres. A educação e o feminino constituem-se mutuamente, no âmbito das representações, e todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar são, de diferentes maneiras, constituídos por essa díade, contribuindo também para a sua constituição. Professoras, alunas e pesquisadoras talvez percebam tal questão como natural e comum; em suas atividades na escola na escola apreendem-na de modo a não considerarem as relações que se estabelecem a partir de gênero; não se considera a escola que se constrói determinando e sendo determinada pelos estereótipos e gênero, unidos a outros, como classe e raça/etnia (ibid., p. 12)

A realidade escolar é constituída por sujeitos determinados por sexo, gênero, classe, etnia, geração. AUAD diz que, para se ter uma educação igualitária, é preciso que professores e professoras tenham consciência de estereótipos, que se encontram não somente na escola e sim na sociedade, ajam em favor de sua eliminação, redundando numa educação na qual as crianças tenham direito à diferença, sendo motivadas a explorar todo seu potencial. Essa seria uma das formas para se acabar com a discriminação sexual, étnica, religiosa etc. Pensar a formação de professoras é, pois, um meio para se chegar a uma educação mais igualitária.

Educação, gênero e formação de professoras são temas pela autora relacionados para serem pensados, pois a discussão a respeito da formação de professoras sob o referencial de gênero torna possível contribuir para a construção da igualdade da escola, assim como questionar as diferenças entre meninos e meninas é um meio de lutar contra as desigualdades.

Na análise de seu *corpus*, a autora afirma que a bibliografia não é profunda, poucos estudos mostram-se críticos e minuciosos. As pesquisas necessitam de maior aprofundamento teórico, pois muitos estudos chegam até mesmo ficar no âmbito do “senso comum”, usando, por exemplo, o genérico masculino e a não consideração de categorias como sexo, raça e classe. A pesquisa mostra que, apesar da significativa contribuição dos *Cadernos de Pesquisa* para os estudos sobre gênero e educação, não há uma sólida adoção da categoria por grande parte das pesquisadoras.

Essa pesquisa contribui com reflexões sobre a relação dos temas Educação, Gênero e Formação de Professoras ao pensar a produção das diferenças. No processo de busca da igualdade na escola, é necessário que as diferenças sejam respeitadas cotidianamente. Logo, considerar a formação de professoras é fundamental para que os temas fiquem realmente interligados. Daí a importância em estudar o curso sob a ótica do gênero, problematizando suas características, em especial aquelas que são aproximadas com elementos relacionados ao gênero.

Ao estudar aqueles artigos, a pesquisadora delineia uma noção de como o gênero vem sendo trabalhado nas produções em geral. O trabalho, além de mostrar a importância da adoção do gênero como referencial teórico, indica as diferenças na apropriação do referencial nos artigos analisados. Cita, ainda, os estudos que buscaram concepções de gênero, mas não consideraram o acúmulo da área, e acabou usando a

categoria de modo “marginal e ambíguo”, reforçando os estereótipos e discriminações de gênero, principalmente entre os que se interessaram pela formação de professoras (ibid., p.106). Esse comentário da autora é importante para a presente dissertação, já que, além de promover uma reflexão sobre as diferenças, ela oferece elementos para compreensão de trabalhos pertencentes à amostra que não usaram diretamente o gênero em suas pesquisas.

A dissertação de Justina I. SPONCHIADO (1997), da PUC, orientada pela Profa. Dra. Nereide Saviani, “Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995” trata de um trabalho que consiste em mapear a produção dos programas de pós-graduação em educação de universidades públicas existentes no país. As questões são: “O que os Programas de Pós-Graduação em Educação do País têm produzido acerca da relação entre docência e gênero? Onde se encontram essas produções – em que Programas, níveis etc? Com que frequência o tema é abordado?”. Esse estudo se dá a partir dos títulos e dos resumos de dissertações e teses que trataram de gênero e de educação, abordando, especialmente, o que vem sendo produzido na temática docência.

A pesquisadora conceitua gênero por meio de Scott (1990), Souza-Lobo (1991), Saffioti (1992), Castro & Lavinias (1992), Heilborn (1992), Vianna et al. (1996) e Louro (1989, 1992, 1994, 1995). Cita o estado da arte sobre mulher e educação realizado por Rosemberg et al. (1990) para falar sobre o magistério, além da referência a Amado & Bruschini (1988). SPONCHIADO afirma que analisa a “temática não como especialista em gênero, mas a partir da educação escolar” (SPONCHIADO, 1997, p.16). O conceito de educação é usado pela autora com o sentido de “aprendizagem social” e “educação escolar”. A autora vê a escola como um lugar de socialização, mas que pode ter como função trabalhar com o conhecimento crítico, questionamentos da cultura e contribuir para sua transformação, propiciando uma nova cultura, assim

... a escola se torna cada vez mais *um dos* lugares de socialização humana, numa sociedade cada vez mais cheia de apelos e mecanismos de adaptação aos seus modelos. Apesar disso, ainda entendo que ela [a escola] seja um local e um momento privilegiado de um processo mais amplo de assimilação – e possivelmente de questionamento – de uma cultura (ibid., p. 11).

SPONCHIADO afirma ser este um estudo exploratório e bibliográfico, utilizando como fonte a catalogação dos resumos realizada pela ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação). Consultou 25 programas de pós-graduação em educação, levantando 122 produções das quais 42 eram sobre docência e gênero/mulher. Em nota, diz: “Optei por utilizar ‘mulheres barra gênero’ por entender que são duas coisas e, ao mesmo tempo, uma só, uma vez que os estudos de gênero representam um salto qualitativo, um novo patamar dos estudos que antes eram sobre mulheres” (ibid., p.17, nota 1).

Fazendo uma contextualização do surgimento do gênero, a autora, apoiada em Souza-Lobo (1991) e em Scott (1990), percebe o gênero como uma construção cultural da diferença sexual e não biológica, que envolve as relações de poder. Portanto, entende que é importante sua adoção enquanto uma categoria histórica para compreender as relações humanas e sociais, visando superar naturalizações e expectativas de acordo com o sexo do indivíduo. Assim, ela adota o gênero como

... instrumento que contribui para as tentativas de elaboração de análises mais ampliadas e mais inclusivas das relações sociais estabelecidas a partir do sexo. Tem sido utilizado tanto em estudos que se mantêm num horizonte marxista, quanto em outros que se aproximam de teorizações chamadas pós-modernas. É tomado como categoria de análise (*descendo* ao domínio de sua construção e possível desconstrução) e também como categoria descritiva (apenas para referir-se ao *fenômeno* das relações construídas a partir das diferenças percebidas entre os sexos), mas sempre numa tentativa de sair do horizonte conceitual que sugere algo de natureza e/ou de essência (ibid., p.34, 35).

Ao analisar os dados, a autora relata que a produção sobre docência e gênero cresce significativamente, mas tem maior incidência no ano de 1995. A maioria da produção foi defendida e orientada por mulheres e os temas que tiveram destaque foram: representações da docência; gênero e opção pelo magistério; gênero na organização e na prática escolar; condições de vida e de trabalho da professora; trajetórias de professoras; docentes e formação de identidades de gênero das crianças.

SPONCHIADO contribui com os estudos de gênero e educação ao trazer informações sobre os programas de pós-graduação que tematizaram gênero e educação, mostrando que há uma produção significativa nesta temática, mas ainda a temática precisa de aprofundamento. Fornece indicativos de onde e como os trabalhos são produzidos, assim como traz em anexo seus resumos (sobre gênero e docência). De

igual forma, auxilia a localização das produções e, ao ler os resumos dos trabalhos, fornece alguns dados sobre as temáticas e referências teóricas dos mesmos.

Além disso, analisa, com mais detalhes, as produções que abordaram a docência e gênero, apontando que há “uma série de estudos que não podem ser ignorados por quem trata de educação e muito menos por quem trabalha com docência” (ibid., p.105). Esse exame da produção discente mostra-se interessante no sentido de auxiliar futuros estudos, não só a localizar títulos como também sugerindo questões que podem induzir novas pesquisas, tanto no tema educação escolar como para temas relacionados ao gênero.

4.2. GRUPO 2: DISSERTAÇÕES QUE NÃO INDICARAM NO TÍTULO A ABORDAGEM DA CATEGORIA DE ANÁLISE GÊNERO

Como dito na metodologia, as dissertações que seguem foram incluídas na amostra, porque mostraram interesses nas temáticas ligadas às questões de gênero e utilizam referências teóricas na área, como Rosemberg, Bruschini, Badinter entre outras. Porém, não utilizaram diretamente a categoria em suas análises. Assim como o grupo 1, as dissertações foram organizadas segundo suas temáticas:

4.2.1. Educação Infantil

Regina H. L. CALDANA (1991), da UFSCar, orientada pela Profa Dra. Zélia Mendes Biasoli-Alves, não adota claramente a categoria gênero, apesar de apresentar referências bibliográficas importantes em sua dissertação de mestrado sobre sexualidade, maternidade e casamento. Nota-se, no título, “Família: mulher e filhos. Três momentos numa revista católica brasileira (1935 a 1988)” que a pesquisa tem como objetivo estudar a educação infantil prescrita pela revista católica “Família Cristã” em três momentos: 1935, 1959 e 1988, a fim de descrever as mudanças que ocorreram na educação das crianças.

A autora analisa os conteúdos que a revista veiculava sobre educação e filhos, estudando suas informações e suas orientações em relação à educação infantil. “Esta opção foi feita levando-se em conta que no processo de constituição da família

moderna, especificamente no que se refere à normatização do papel da mulher, foram fundamentais as orientações fornecidas a elas” (CALDANA, 1991, p. 25).

A pesquisadora descreve como a revista via a mulher, levando seus/suas leitores/as a perceber as imagens bíblicas da Santa Maria em oposição à idéia de Eva. Porém, o trabalho não mostra explicitamente a adoção do gênero e também não menciona o vocábulo, apesar de constar, na bibliografia, referências como Bruschini & Rosemberg (1980), Badinter (1985), Barroso & Costa (1983).

O estudo centra-se na educação infantil e, ao analisar imagens produzidas pela revista, não deixa de mencionar o que se dizia sobre (e para) a mulher enquanto uma figura materna, socializadora e, portanto, educadora. Igualmente, a revista não ignorou a imagem do pai, mesmo que sutilmente. Também é possível observar que no título da dissertação há uma referência à família na qual fica oculta a figura do homem. Talvez, este quadro estaria explicitado melhor, se autora tivesse adotado o gênero como uma referência para desenvolver sua pesquisa.

Essa dissertação foi selecionada para a amostra devido à palavra “mulher” que aparece em seu título o que me sugeriu a adoção, pela pesquisa, do gênero em seu percurso. Porém, a partir da leitura da mesma, constatei, com mais veemência, que o seu tema de pesquisa era a educação infantil e não propriamente as relações entre mulheres e homens. E, sendo o objetivo a educação infantil veiculada por uma revista católica, a pesquisadora se deparou com o gênero atravessando o seu estudo e buscou respaldo teórico para trabalhar o tema, e, apesar da preocupação com as imagens femininas, não aprofundou o gênero, como categoria de análise.

Cláudia M. R. ANDRADE (1995), da UNICAMP, em sua dissertação “O dito, o explícito e o oculto na fala da criança sobre sexualidade humana”, orientada pela Profa. Dra. Isaura Rocha Figueiredo Guimarães, estuda as falas de crianças de pré-escola e das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre sexualidade, a fim de compreender como se dá a produção do corpo sexuado. Para tanto, a pesquisadora utiliza a Epistemologia Genética de Piaget (1926, 1973, 1977, 1978, 1987) e o trabalho de Fernández (1990) ao falar que a construção do corpo sexuado se dá não só pelo fator biológico, mas pela cultura, pela história, pelo social. De igual modo, a autora cita Tucker & Money (1981), Costa (1994) ao entender a construção do corpo biológico e a

construção do Homem e Mulher, quer dizer, “a passagem do organismo para o corpo: aí entra o social, o cultural. Nesse processo, estão presentes o grupo e o sujeito”. O sujeito é objeto do discurso antes de nascer, segundo as expectativas dos pais (ANDRADE, 1995, p.11).

A autora explica que Piaget foi base de muitas pesquisas como a de Jagstaidt (1987) ao mostrar que a criança constrói suas próprias teorias sexuais de acordo com o seu desenvolvimento. Sobre sexualidade, a autora usa Lajonquière (1992) e Freud (1980) sobre o princípio de transformação, na qual o desenvolvimento da inteligência é um processo construtivo que dá abertura a novos conhecimentos. Outro referencial, Chiarottino (1988), diz que o sujeito age sobre os objetos e ao interagir com o meio e com outros sujeitos, ele pode reconstruir o que já está organizado. Assim, a pesquisadora entende que a educação da formação do ser “menino” e do ser “menina” sob a perspectiva do crescimento cognitivo é importante para a ressignificação de papéis por meio de discussões sobre a sexualidade pelas crianças, a partir de suas idéias e de seus sentimentos.

Para a autora, a educação informal transmite, desde o nascimento, como a criança deve se comportar segundo seu sexo, contribuindo para a reprodução da “estereotipia dos gêneros”. A autora observa, também, que a escola omite a sexualidade e se prende, muitas vezes, em repetições, sem levar à reflexão ou simplesmente repreende. Afirma que seu papel como educadora funda-se “na compreensão da construção do conhecimento seguindo os princípios pedagógicos de Jean Piaget”. Outro apoio vem de Smolka & Góes (1994) quando a autora mostra que sua intenção é focalizar o processo de “construção do conhecimento numa dinâmica interativa, com um sistema de significações sociais produzidos e acumulados historicamente e, no qual a criança está inserida, desde seu nascimento” (ibid., p. 2). E afirma:

Compreendendo que a criança vai elaborar a representação dos distintos aspectos da sociedade em que vive e vai construindo o seu conhecimento numa dinâmica interativa entre ela e o outro (...) Para construir um corpo sexuado, desejoso, pensante, reconstruindo e reorganizando constantemente seus conhecimentos, se faz necessário desconstruir estereótipos que impregnam a maneira de pensar de uma sociedade (ibid., p. 24).

Portanto, para transformar o sujeito e os objetos de conhecimento, é necessário que a educação contribua na desconstrução da cultura, da noção rígida e hierárquica de diferença sexual entre o homem e a mulher.

ANDRADE observa que as crianças tendem a repetir as informações recebidas dos adultos, pois não podem abordar temas sobre sexualidade e acabam por apropriar-se de tabus. A autora diz que se as crianças recebessem informações de forma adequada sobre sexualidade, sentiriam-se mais tranquilas em relação à própria sexualidade, pois poderiam avançar na construção de conhecimentos sexuais. Isto porque, segundo a pesquisa, ao falar e refletir sobre a sexualidade, a criança interfere na construção de seus conhecimentos. É possível modificar papéis sexuais quando há trocas de pontos de vista, aquisição de novos saberes e construção de outros, permitindo novos meios de pensar o mundo. Mas, para isso, é preciso “buscar o saber da criança, propiciando um ambiente em que a intimidade de cada um seja preservada, a fim de fazê-la avançar na construção de conhecimentos sexuais, por meio da dinâmica da interlocução entre o adulto e a criança” (ibid., p.102).

O trabalho de ANDRADE contribuiu ao ajudar crianças a ressignificar conceitos por elas construídos acerca do masculino e do feminino, conseguindo que as crianças desenvolvessem um maior amadurecimento sobre as diferenças sexuais, assim como quebrassem alguns mitos e tabus, ou seja, modificou um grupo estudado. Na fala das crianças aparece a interação, elas estão num ambiente de múltiplas vozes e é com as vozes que as crianças conhecem; buscam se conhecer e conhecer o mundo.

Os resultados da pesquisa servem como incentivo a educadores/as infantis que se preocupam com os pré-conceitos que as crianças apresentam em relação às diferenças, pois com adequada intervenção do adulto, as crianças podem questionar padrões e preconceitos e amadurecer de forma mais saudável. De igual maneira, é possível observar que a autora propõe ao educador/a buscar “sua criança interna, a fim de possibilitar a abertura para o novo, imbuída de leveza, diversidade, espontaneidade, naturalidade e beleza, sem comprometimento do profissional, embasado nas teorias científicas que explicam o desenvolvimento infantil” (ibid., p. 103).

Sabendo que uma das preocupações da autora foi com a sexualidade, tabus, papéis sexuais e comportamentos, infere-se que o gênero seria utilizado no desenvolvimento do trabalho. Apesar de deparar com as diferenças entre mulheres e

homens, seus referenciais teóricos enquadram-se no ramo do desenvolvimento do pensamento infantil. Trata-se de uma dissertação que mostra a possibilidade de falar sobre homens e sobre mulheres, sem remeter ao gênero.

4.2.2. Representações sobre a Docência

Anamaria G. B. de FREITAS (1995), na dissertação defendida na UNICAMP “‘Vestidas de azul e branco’: um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e do ingresso no magistério (1920-1950)”, orientada pela Profa. Dra. Liliana Rolfsen Petrilli, mostra uma aproximação com temáticas ligadas às questões de gênero por meio de referenciais como, por exemplo, Louro (1987), Demartini (1993), Rosemberg (1990), Mello (1986) e Pereira (1969).

Utilizando histórias de vida, FREITAS estuda as representações de ex-normalistas que se formaram entre as décadas 20 e 50 sobre o magistério, focalizando o cotidiano, o ingresso na carreira, a experiência da formação profissional. Junto a isso, a autora analisa a imprensa dessa época, documentos oficiais, mensagens governamentais e presidenciais, bibliografia sobre educação, sobre escolas normais, sobre formação de professores primários e suas trajetórias.

Ao ouvir as falas sobre a trajetória profissional daquelas moças, FREITAS percebe que muitas casaram, outras seguiram outras profissões ou deixaram o magistério em nome de outros cargos.

A autora lembra, ainda, a diferença salarial da época entre homens e mulheres docentes, quando o “trabalho de educar e cuidar de crianças pequenas destinado socialmente às mulheres aparece desqualificado em relação ao trabalho masculino, sob a perspectiva salarial” (FREITAS, 1995, p.114). As mulheres deviam educar as crianças pequenas (entre 8 e 10 anos) enquanto os homens trabalhavam com as crianças maiores, pois eles garantiam disciplina e rigor.

A dissertação fomenta discussões sobre o trabalho feminino como uma extensão do trabalho doméstico, entendido apenas como um complemento para família. Porém, a autora pouco se dedica a conceituar educação a não ser quando se fala do magistério. Por outro lado, ela traz um breve histórico sobre a escola normal, sobre sua implantação, sobre a seleção para o ingresso e apresenta alguns dados a respeito da

educação formal feminina desde o período colonial, dando atenção ao Estado de Sergipe, recorte espacial da pesquisa. A educação para os parentes das jovens significava um investimento profissional, uma garantia de sobrevivência, pois o magistério era uma profissão valorizada socialmente.

A autora contribui trazendo dados históricos sobre a escola normal e sobre a educação feminina, permitindo o conhecimento sobre as situações vividas pelas jovens dessa época e sobre as dificuldades que enfrentaram ao se tornar professoras. FREITAS nota que, apesar dos relatos serem individuais, eles constituíam um processo coletivo “no que diz respeito à perspectiva de classe e gênero” (eis a primeira vez que usa gênero), porém alerta de que não se tratava de generalizar. As experiências das normalistas eram permeadas por conformismo e resistência: queriam ser independentes, mas dentro de uma carreira socialmente aceita para mulher. A maioria ascendeu no magistério por meio de cursos e nomeações. As normalistas romperam, de forma ambígua, as trajetórias vividas pelas mulheres de sua família. Por meio do magistério, atingiram “uma relativa independência social e econômica, desafiando o estereótipo da normalista – espera-marido” (ibid., p.151).

A pesquisa, ao estudar o Curso Normal e analisar o que ele representava para as moças, acabou encontrando as relações de gênero. Porém, sua prioridade era a visão histórica e, portanto, focalizou uma perspectiva histórica e, assim, o gênero não foi abordado.

Flávio C. da SILVA (1995), da UNICAMP, orientado pela Profa. Dra. Maria Inês Rosa e co-orientado pelo Prof. Dr. Angel Pino Sirgado, é um dos poucos pesquisadores do sexo masculino encontrados nessa amostra que se aproxima da categoria gênero. O objetivo de sua dissertação, “A percepção que a professora primária tem do exercício de magistério”, foi conhecer e estudar as representações de professoras primárias sobre a profissão.

A teoria das representações é a base teórica do trabalho a partir dos autores: Lefebvre (1983), Foucault (1987), Bourdieu (1989). Como a intenção do pesquisador é verificar as representações do cotidiano escolar, foi importante a Teoria do Cotidiano estudada por Azanha (1994) e Heller (1985). Sobre trabalho escolar e escola e sua burocracia, o autor fez referência a Weber (1979). Sobre mulher, educação,

trabalho e magistério foram utilizados: Lobo (1989); Brioschi e Trigo (1989) e Arendt (1981) e Novaes (1991).

Em seu estudo de caso, o autor utiliza entrevistas e observações para analisar os aspectos que envolvem a professora primária e sua percepção sobre a docência. SILVA diz que sua pesquisa nasceu da observação de professoras primárias do movimento grevista de 1987, em que percebeu discursos conformistas e queria confirmar se no cotidiano escolar, o discurso conformista existia, pois o conformismo sentido pelo autor parecia impedir qualquer mudança de atitude.

O autor entende que o universo escolar, tema da pesquisa, é marcado pelas relações de poder que indicam as posições de classe social e distribuem o poder de decisão em todos os níveis. Neste contexto, o autor traz alguns questionamentos: “Quais as práticas de que lança mão a estrutura escolar para manter as atuais relações de poder frente às professoras primárias? Quais os expedientes que levam ao confronto os diferentes agentes no interior da escola pública?”. Pergunta, ainda, se a professora se constitui como profissional e se a ‘condição de mulher’ é uma das causas das relações de poder.

Da mesma forma, SILVA busca refletir sobre a hierarquia escolar, sua forma de marcar as distinções entre os agentes internos da escola. Ele percebe que o universo escolar é fragmentado e à professora cabe cumprir as determinações que as instâncias de poder de decisão lhe impõem. Da mesma forma, entende o poder a partir de Foucault (1977) e vê a educação escolar como uma “máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar, recompensar e punir (...) Destaca-se no ensino primário, o refinamento e a eficácia do processo de constituição do ser-sujeito, submisso” (SILVA, 1995, p. 18). E mais adiante, completa:

... no campo da educação também encontra-se a problemática da “experiência” que promove uma dicotomia entre aqueles que a possuem e aqueles que não a possuem. Segundo nos coloca E. P. Thompson, citado por Lobo (1989) o conceito de ‘experiência’ enquadra-se como ‘resposta mental’ segundo a qual o indivíduo apresenta o resultado de seu contato com uma situação repetida por diversas vezes. Tal situação será analisada em relação às condições em que são admitidas as professoras e no seu desempenho da função no sentido de se identificar os indícios de representação do seu próprio trabalho. A experiência nos auxilia a visualizar a percepção, bem como o conjunto delas que habilitam a professora a perceber-se como mulher e como profissional da educação (ibid., p. 40-1).

Na análise dos dados, SILVA elencou nove indicadores para a fim de verificar a percepção da professora em relação à docência e à escola: origens da escolha do magistério; análise da afetividade; os motivos por permanecer na profissão; análise do ‘tia’; ordem (estabelecida internamente à escola); salário e greve; o cotidiano e as relações de poder; como a professora vê os limites e possibilidades na profissão, diz ele:

Por fim, trataremos da condição da professora primária enquanto mulher, objetivando ‘clarear’ a imagem, ou ainda, a percepção que possui frente a essa ‘fusão’ entre sua condição de mulher (considerando aqui as nuances que essa temática impõe em função da sociedade em que vivemos) e de profissional da educação (professora primária) (ibid., p. 51).

Os resultados mostram o cotidiano da professora marcado por uma afetividade, ou seja, as professoras acabam estabelecendo com seus alunos uma relação de afetividade semelhante à afetividade que uma mãe tem com seu filho, uma marca do feminino. E o “gostar da profissão” acaba por afastar a postura profissional. O uso pelas crianças do tratamento “tia” para se referir à professora também contribui para a construção da imagem que a professora constrói sobre si mesma. O autor nota que a professora não consegue definir sua visão profissional. Ao mesmo tempo em que ela vê sua atividade como um subemprego, diz gostar dela, substituindo os aspectos profissionais pela afetividade, por exemplo, o prazer em ver um aluno progredir.

Além disso, a professora aponta a família “como a geradora das relações que submetem as mulheres às condições inferiores na sociedade, inclusive impedindo que elas estudem e desenvolvam profissões”. A professora sente que o lar a aprisiona, impedindo-a de ir além da profissão. Segundo o autor,

... a visão da professora sobre a sua profissão é marcada pela condição de mulher, significando, na prática, uma forma de ausentar-se de uma melhor definição da carreira profissional que está abraçando. Ao escudar-se nessa condição, a professora justifica todos os entraves que visualiza, levando-a a uma posição mais confortável, pois justifica-se enquanto prisioneira de uma condição que não pode modificar. No entanto ao manifestar esse tipo de justificativa ela está aceitando não apenas uma posição subalterna como profissional mas, sobretudo, vinculando-se à condição de mulher e esta à condição de submissão diante da sociedade considerada machista por ela própria (ibid., p. 103-104).

SILVA conclui que a representação social que a professora produz de si mesma constrói imagens pejorativas, o que a faz uma profissional mal definida, insegura, desmotivada, sem perspectivas de mudança.

A pesquisa confirma que, embora seja um campo feminino, a educação é governada e administrada, em sua maior parte, pelos homens. Sob seu referencial teórico, SILVA observa que a representação que a professora tem de si não nega o profissional, mas não apresenta uma visão clara e definida do seu trabalho. A pesquisa verifica que esta representação é resultado da trajetória percorrida pelo magistério primário em toda sua existência. Porém, o autor acrescenta que a pesquisa foi realizada em uma cidade pequena no interior de São Paulo e, sendo assim, ele deixa uma hipótese de que, talvez, professoras que lecionam em cidades maiores possam ter outra representação do trabalho docente.

Em sua dissertação, o autor adota o termo “condição da mulher”, termo que já estava um tanto defasado na época em que defendeu a dissertação, 1995. Data em que, como dito na introdução, os estudos de gênero já estavam consolidados e problematizavam termos como este, assim como demais expressões que se referiam apenas à mulher. Ou seja, o autor não incorporou os estudos de gênero, talvez por desconhecê-los ou por estar em outra área de conhecimento. Por outro lado, o mote de sua contribuição está na apropriação da teoria da representação ao problematizar a Educação Pública e a representação da professora. Assim, o foco de sua pesquisa é a representação social e não as relações de gênero.

4.2.3. Livros didáticos e estereótipos

Numa perspectiva psicológica, a dissertação de Lisange TUCCI (1997), da USP, “O discurso historiográfico sobre a mulher na instituição escolar: um enfoque”, orientada pelo Prof. Dr. José Leon Crochik, estuda discursos historiográficos sobre a mulher, contidos em livros didáticos de História, adotados em escolas públicas de São Paulo. O objetivo foi refletir sobre o papel social da mulher na história e sobre sua educação.

Para realizar a discussão, TUCCI busca comparar os discursos dos livros didáticos ao que chama de “Nova História”, aquela que faz a história a partir dos

excluídos. Ela estuda as informações, em especial sobre a mulher, pois o discurso social e/ou cultural influencia na formação da consciência e da personalidade. Para ela, há, nos livros didáticos, um discurso ideológico que trata a atuação feminina como passiva, reprimida, restrita ao privado. Esse discurso caracteriza a história tradicional em contraponto à nova história que problematiza os mais diversos discursos, não apenas narrando, mas analisando-os.

A Escola de Frankfurt é a base teórica da autora para falar sobre a importância de uma educação que leve o aluno à reflexão crítica. Sobre ideologia (idéias que ocultam uma realidade), a autora usa Chauí (1983). Assim, ela diz que a educação não leva à mudança, mas tem função de estruturar o pensamento, a fim de que o indivíduo possa perceber as contradições da realidade e desenvolver uma postura mais consciente de mundo. TUCCI censura a educação que trabalha com cientificidade, reproduzindo, muitas vezes, um discurso preconceituoso que depende da forma como conhecimento histórico é transmitido na formação da identidade psicológica dos indivíduos.

A escola e seus livros transmitem uma cultura e a formação da consciência e da personalidade são guiadas por ela. Para discutir como a cultura é introjetada na formação da personalidade, a autora usa Freud (1976). A cultura é necessária, mas o indivíduo deve estar atento às formas de repressões que os discursos culturais produzem para refletir e lutar por seus direitos.

Seguindo Adorno (1992), a autora explica que a cultura constitui o estereótipo da mulher como ingênua, submissa e, muitas vezes, a mulher não percebe que está se moldando segundo os valores ditados pela sociedade e aceita o estereótipo porque a cultura marca sua identidade. A mulher é fabricada para a subserviência e o homem é fabricado para ser o forte, o instruído. Mas, ela não é vítima. Aliás, há variedade de discursos que se contradizem. A mulher resiste e age, pois “a ingenuidade e a pureza, exaltadas como qualidades femininas, não são inerentes à mulher, mas resultado da censura”. É claro que, ao subverter normas, é punida por ser diferente – essa é uma das razões pelas quais aceita a norma imposta (TUCCI, 1997, p. 20).

TUCCI utiliza, entre outros referenciais teóricos, Louro (1990), Thompson (1992), Gay (1988), Duby & Perrot (1990) e Perrot (1991) para falar da Nova História em contraposição à história tradicional. Assim, é com base na Nova

História que a autora analisa seus dados. Acredita que a História é passível de novas interpretações, pois “quanto mais se documenta a diversidade, quanto mais se tornam relativos os conceitos, mais existem a possibilidade de encontrarmos as verdades parciais” (ibid., p.51). E mais adiante, explica

... para se apreender a mudança é necessário se concentrar nos papéis informais e não nos prescritos nas mediações culturais, o que abre espaço para a relativização das normas e do ideológico. Por isso a importância na atenção da história sem exclusão de nenhum dos sexos. Pensar os estereótipos é um situar-se diante da massificação (ibid., p.59).

Em sua análise, TUCCI aponta que a apresentação da mulher varia, segundo a data de publicação do livro e autor. Nas publicações mais recentes, a mulher aparece como personagem histórico, talvez devido a denúncias de estereótipos. Os discursos dizem mais sobre a ideologia dominante de uma época do que sobre a maneira como as mulheres realmente agiam. Os autores falam da submissão feminina sem explicações e descrevem a mulher como se nunca participasse de nada, principalmente quando se fala do patriarcalismo. Talvez esse discurso seja “o de mais fácil normatização, o que se presta mais ao estigma da docilidade, o que traz menos perigo”. O livro didático acaba sendo agente de uma pseudocultura. A autora cita Adorno (1972) para explicar que “pseudocultura é pior que a incultura” pois a incultura pode levar o indivíduo à consciência crítica, mas a “a pseudocultura, por ser ideológica, não permite uma aproximação imediata com os objetos, e sim, uma aproximação mediada pelos elementos culturais já aprovados” (ibid., p. 160).

Apesar de não adotar o gênero como categoria de análise teórica, TUCCI contribui tanto para a área dos estudos de gênero como para a educação, ao adotar um olhar psicológico para denunciar discriminações em relação às mulheres nos livros didáticos. A pesquisadora mostra a importância em relativizar e em discutir todo e qualquer discurso, mesmo os considerados científicos. Dessa forma, ela ressalta a necessidade dos/as profissionais da educação trabalharem o conceito de história como um processo e não como um discurso pronto, facilitando a produção de pensamentos críticos, por parte dos educandos/as por meio do entendimento e da problematização dos textos.

4.2.4. Mulher e Escolarização

A dissertação de Vilma A. F. de Souza TONELOTO (1998), da UNICAMP, “Mulheres de meia-idade que freqüentam a universidade”, orientada pela Profa. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato, analisa as dificuldades das mulheres de meia-idade ao fazer uma graduação. Para tanto, a pesquisadora usa relatos orais com mulheres que estavam se graduando em Pedagogia e em Enfermagem na PUCCAMP (Campinas). A autora explica que a opção por esses cursos se deu pelo fato de Rosemberg (1994) e Cardoso (1981) evidenciarem, em suas pesquisas, a existência de carreiras consideradas majoritariamente femininas e outras masculinas. Para Cardoso, este fato revela as seqüelas da história do Brasil, em que somente no fim do séc. XIX, as mulheres tiveram acesso ao ensino.

TONELOTO usa referências como Rosemberg (1994), Chauí (1985), Saffioti (1994, 1981, 1979), Alambert (1986) e Muraro (1995) que discorrem sobre relações de gênero no trabalho e na família e sobre mulher e trabalho, faz referências a: Bruschini (1994), Amado (1989), Souza-Lobo (1991), Barroso (1992). Cita Carmo (1989) para caracterizar a mulher de meia-idade numa perspectiva psicológica e faz referência à Faria (1995) para entender sobre a saúde da mesma.

Para analisar os dados, TONELOTO (1998, p.61) dividiu as transcrições das entrevistas de acordo com os conceitos comuns encontrados nas entrevistas, chegando a três categorias principais:

1. Possibilidades de freqüentar um curso de graduação: os principais motivos que levam essas mulheres a realizar um curso superior são: o tempo livre deixado pelos filhos crescidos; o curso de graduação aumenta capacidades pessoais e intelectuais; a saída do lar favorece uma integração maior com o mundo; a possibilidade de transmitir o que aprendeu.

2. Conflitos e desafios: enfrentar suas fraquezas e dificuldades na universidade; preocupação com o aprender e com o convívio com as alunas jovens; a timidez. Os desafios maiores estão dentro da família, com os serviços domésticos, com as cobranças familiares. A autora percebe uma espécie de “machismo disfarçado”: o marido apóia a volta da mulher aos estudos, desde que não interfira no plano doméstico, fato que fez muitas mulheres abandonarem a escola e voltar somente 10, 20 anos depois.

3. Como um desafio leva a outro: depois de vencer o desafio de ser esposa e ser mãe, as mulheres de meia-idade enfrentam um novo desafio quando buscam uma nova fase na vida profissional ou o início da mesma.

Assim, só depois de cumprir “sua função social”, as mulheres podem transgredir algumas normas, como voltar a estudar. TONELOTO cita Freedman (1994) para comentar sobre o mal-estar da meia-idade, um sentimento de “vazio” sentido por mulheres que se dedicaram exclusivamente aos filhos e, quando estes cresceram, não havia função a cumprir. Segundo TONELOTO, talvez esse seja um dos aspectos que justificam a volta de mulheres de meia-idade aos estudos.

A autora contribui para os estudos de gênero e para a educação apresentando a importância da educação na vida dos indivíduos, em especial das mulheres entrevistadas e de tantas outras mulheres que vêm na educação um momento de realização pessoal e profissional. A autora nota, baseada em Boff (1997), Tapia (1993) e em Galbraith (1996) que por meio da educação, as mulheres reestruturam seu cotidiano, ressignificam conceitos. A educação é um meio de aquisição de conhecimentos para se garantir (ou conquistar) no mercado de trabalho, sendo, portanto, fator de mobilidade social. Além da contribuição econômica, a educação propicia uma melhor compreensão, por parte dos/as educandos/as, do seu papel político e social.

O processo de aprender e seguir uma graduação envolve ruptura e, por isso, as mulheres entrevistadas esperaram os filhos crescerem para realizar o sonho de cursar uma faculdade. As mulheres tiveram que estudar em casa, freqüentar as aulas, mas sem alterar a rotina doméstica. Apesar da longa jornada, elas mostraram um bom rendimento escolar, o que eleva a auto-estima. A autora conclui que a idade não é empecilho para o trabalho ou para o estudo, pois essas atividades e seus desafios renovam a visão de mundo. Ou seja, retornar à universidade produz uma ressignificação do cotidiano e de uma trajetória de vida pessoal, familiar, profissional.

A contribuição da pesquisa foi dar voz às mulheres e mostrar, a partir da reflexão sobre a dinâmica de estudos na meia-idade, que as mulheres podem se diferenciar no plano profissional também por apresentar uma experiência de vida. A nova visão de mundo conquistada pela educação leva à libertação. Além disso, TONELOTO enfatizou a importância em se produzir mais cursos que atendam aos interesses dessa clientela. Esta dissertação mostrou uma preocupação genérica: suscitou

a reflexão sobre a importância da educação para a mulher, como instrumento de libertação e as dificuldades pelas quais as mulheres passam para chegar a ela e, assim, ela não adotou o gênero.

4.2.5. Formação de Professoras

A dissertação de Helena M. de CARVALHO (1996), da USP, “Futuras professoras: em busca da alegria e do prazer de aprender e ensinar. Uma contribuição para a caracterização das alunas da Habilitação Específica do Magistério”, orientada pelo Prof. Dr. Jair Militão da Silva, analisa as características de jovens mulheres que ingressam no curso de magistério, passando por uma discussão a respeito do trabalho da mulher. A autora traça um histórico sobre a constituição dos Cursos de Formação de Professores (Curso Normal) desde 1830 até o projeto de Centro de Formação de Professores – CEFAM.

Para seu estudo, a autora usa Nóvoa (1991), Pereira (1969) e G. Pimenta (1994). E, para falar sobre o salário menor pago às mulheres professoras, CARVALHO busca apoio teórico em Bruschini (1981) e em Mello (1978). Por meio de observações, de entrevistas e da análise de documentos, a autora procura apreender a visão de mundo das alunas em relação ao currículo, à vida e às dissonâncias entre o que desejavam e o que a escola oferecia. Dessa forma, retrata as características da cultura primeira das alunas, futuras professoras. Ao fazer um balanço histórico sobre o magistério, a autora nota mudança no perfil sócio-econômico das alunas de magistério. Por causa dos salários, as professoras são socialmente desvalorizadas, tendo uma imagem desgastada, fator que contribui para a transformação da identidade cultural das jovens que procuram o magistério.

Assim, a autora busca “analisar as características da cultura primeira das alunas da Habilitação Específica para o Magistério”, tendo como apoio teórico Snyders (1988). A autora vê que a educação deve partir da consideração da cultura do educando, encaminhando-o à cultura elaborada. Este aspecto da teoria de Snyders serviu para CARVALHO falar sobre cultura primeira e cultura elaborada de jovens mulheres que ingressam no curso de magistério. A adoção deste referencial é devido à proposta de Snyders em mudar os conteúdos, e conseqüentemente, renovar a cultura com alegria e,

assim, promover uma formação das professoras de modo que estas fiquem entusiasmadas com a cultura recebida e que esta irá satisfazer seus futuros alunos, que por sua vez, irão aprender com alegria. A cultura Primeira e a Cultura Elaborada se difundem numa continuidade que Snyders (1988) chama de continuidade-ruptura.

Ao fim do trabalho, a autora cita Gadotti (1992) ao falar que educação para todos não significa estender a educação a todos, “mas construir o universal a partir do nosso particular, da nossa identidade, da diferença, levando em conta a diversidade cultural nessa escola a ser construída” (CARVALHO, 1996, p. 141).

Em geral, as principais características do perfil das alunas são: gostam da amizade escolar; sentem-se tristes em relação à estrutura do prédio quando não é bem cuidado; têm alegria pela vida, gostam da TV como meio que lhe dão uma visão de mundo, buscando informações; são otimistas e autoconfiantes; o professor deve ser alguém que dê segurança; vêem os deveres escolares como algo penoso, mas que devem ser feitos, vêem a profissão como sacerdócio. Entretanto, faltam reflexões sobre a profissionalização docente.

A pesquisadora observa que a “escola ainda não resolveu a questão da transmissão do conhecimento para as camadas populares, não conseguiu fazer a síntese entre Cultura Elaborada e Cultura Primeira” Assim, é crucial que os currículos considerem a cultura primeira das alunas, futuras professoras, no sentido de que elas possam construir uma formação profissional que dê conta, como resultado, das diversidades de seus futuros alunos (CARVALHO, 1996, p. 141).

A autora contribui com reflexões sobre o magistério e a importância em se considerar a Cultura Primeira “como elemento indispensável para a consolidação da Cultura Elaborada”, pois, para ela, é necessário verificar a Cultura Primeira da clientela para depois caracterizar o curso de formação. Sendo assim, conseguiu traçar o perfil das jovens que cursam o magistério, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento sobre as pessoas que fazem parte do magistério. CARVALHO percebe que a cultura dos/as alunos/as da HEM (Habilitação Específica para o Magistério) não é considerada pelos autores das diversas propostas para reformular o curso.

Enfim, segundo a pesquisadora, seu estudo foi significativo, na medida em que demonstra que vários estudiosos ainda não conseguiram identificar as alunas que procuram a HEM, e sim, explicam as causas da procura pela HEM, descrevendo

apenas o curso e não, especificamente a sua clientela. Sua pesquisa trouxe reflexões sobre, entre outros fatores, atitudes, valores e habilidades das alunas do magistério de modo que deixa uma esperança de que as alunas possam ter prazer e alegria em aprender e não o façam de modo penoso. Portanto, mesmo não usando o referencial de gênero, a autora traz elementos para discussão sobre as características das alunas, discutindo a feminização do magistério e o processo de proletarização que essa profissão passou ao longo do tempo, além de enfatizar a necessidade da reflexão sobre Identidade Cultural.

Rosa Maria M. A. de OLIVEIRA (1995), da UFSCar, orientada pela Profa. Dra. Regina Bochniak Pereira, busca captar as representações de jovens que optam pela habilitação para o magistério em relação ao salário, à feminização do magistério, ao prestígio social e às expectativas em relação à profissão. O título da pesquisa é indicativo dos temas expostos acima e inicia com uma pergunta: “Nos dias atuais, quem quer ser professor(a)?” e depois completa: “A opção profissional na visão das(os) alunas(os)”.

Segundo a autora, o gênero marca o jeito de viver, pois é construído na vivência social e, em consequência, está ligado à atribuição de papéis, às representações e às expectativas de comportamentos que são construídas ao longo de toda uma vida e conforme as práticas sociais. Nesse sentido, a escolha pelo magistério está imbricada às relações de gênero, em especial se pensar que a carreira é predominantemente feminina.

A pesquisadora mostra que é importante estudar as relações de categoria gênero em trabalhos que envolvem educação, pois ao fazê-lo, é possível problematizar papéis e representações, o que pode abrir possibilidades para construir uma sociedade sem discriminações. O referencial teórico adotado em relação às relações de gênero é retirado de Scott (1990), de Anyon (1990) e de Louro (1987), principalmente ao discorrer sobre acomodação e resistência, mostrando que mulheres aparentemente meigas e frágeis são produzidas em mulheres críticas e irreverentes. Para enriquecer o conceito sobre acomodação e resistência, OLIVEIRA cita o trabalho de Apple (1988) ao destacar, por exemplo, a participação social de professoras em sindicatos e em movimentos feministas.

Além de observação, são aplicados questionários e entrevistas para 68 alunas e um (01) aluno na primeira série do curso e 90 alunas e um (01) aluno na quarta série do magistério. Neles, são abordados os temas: magistério como uma profissão feminina, salário, vocação, desvalorização da profissão docente.

Durante a análise de seus dados, a autora percebe posturas críticas por parte das alunas em relação à realidade que experienciam, mas também há reproduções sobre preconceitos e sobre estereótipos em relação aos papéis sociais de mulheres e de homens o que leva a pensar:

... sobre a situação do curso de formação e por conseguinte sobre a prática educativa que, segundo FREIRE (1994, p. 47), apresenta-se para algumas pessoas como *uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação. E, nos perguntamos se esse caráter de provisoriade não estará ligado à questão de gênero: é provisório porque feminino? O trabalho da mulher fora do lar tem que levar em conta as demais funções da mulher, como o cuidado das crianças, do marido e da casa?* (OLIVEIRA, 1994, p. 136, grifos dela).

OLIVEIRA observa que as representações do gênero refletem as situações de classe social. As alunas apresentam-se desanimadas com a desvalorização da docência, mostram embaraço em falar sobre: baixo salário (condições econômicas), preconceito masculino por ser uma profissão de mulher (condições culturais), são as mulheres que optam pela carreira por serem mães, ter amor pelas crianças que o homem não tem (condições naturais).

A autora conclui que a temática formação de professoras impõe-se pela urgência do tratamento do tema em relação aos problemas educacionais. Logo, investir na formação de professoras é uma tarefa das mais necessárias. Ao finalizar a pesquisa, OLIVEIRA afirma que seria função do curso de formação de professoras estar atento às determinações de gênero e às de raça para poder se posicionar frente às mesmas.

Embora não tenha adotado claramente a categoria do gênero em sua pesquisa, a autora promoveu o enriquecimento da temática em questão, pois propiciou uma reflexão, com argumentação teórica, sobre o pensamento que subordina as mulheres e as aprisiona. O referencial utilizado por ela no que diz respeito às relações de gênero foi importante no sentido de visibilizar as desigualdades vividas pelas

mulheres, como, por exemplo, nas relações de trabalho e serviu para problematizar as estereotípias presentes na aproximação do magistério com maternidade.

4. 2.6 Docência e classe social

A pesquisa de Luci R. MUZZETI (1992), da UFSCar, “Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40”, orientada pela Profa. Dra. Ester Buffa, estuda o percurso profissional de professoras, analisando como as trajetórias das mulheres por ela entrevistadas diferenciavam segundo a classe social a que pertenciam. Este trabalho tem certa aproximação com o de CONTI (1995), na qual o autor, preocupado com a escolha do curso por jovens vê que a opção pelo magistério se dá, muitas vezes, de acordo com a classe social, como uma estratégia de ascensão social.

Buscando compreender os motivos que levaram jovens a optarem pelo Curso Normal e o significado do Curso Normal para elas, MUZZETI entrevistou 27 professoras formadas na década de 40 (século XX). Para isso, a autora levou em consideração “o capital econômico, o capital cultural, a influência da família na escolha do Curso, as estratégias escolares utilizadas etc.” (MUZZETI, 1992, p. 4).

A autora diz que dentro do mestrado, começou a se interessar “pela questão do gênero, das trajetórias escolares e da mulher-professora” (ibid., p.1), porém no decorrer do trabalho, explorou muito pouco essa questão. A autora apresenta bibliografia a respeito do trabalho feminino, como o texto de Scott (1990), Louro (1987, 1990), Bruschini (1988), Apple (1988), Anyon (1990), entre outras.

A autora focaliza os estudos de Bourdieu e colaboradores (1979, 1989) para analisar as classes sociais das mulheres entrevistadas e praticamente não explica gênero ou cita qualquer das pesquisadoras lidas. A impressão foi a de que utilizou gênero como o sinônimo de sexo.

O interesse dessa pesquisadora se deu por conceitos como capital cultural, classe social e as frações de classe. A autora utilizou entrevistas que foram divididas conforme a classe social das professoras. Deu importância para os motivos da escolha pelo normal e à reconstituição da trajetória escolar das professoras. Partindo da

situação econômica do chefe da família, a autora organizou os grupos: classe social favorecida, classe média (subdividida em dois grupos), classe popular.

Na época estudada, o Curso Normal foi uma única opção para as mulheres prosseguirem os estudos. A opção variava segundo a classe social, pois para as moças pertencentes às classes mais abastadas, o Curso Normal significou “uma vantagem a mais no mercado matrimonial” (ibid., p. 65) enquanto que para a classe média, representou um meio de manter um certo status, pois todas as suas entrevistadas exerceram a profissão até aposentar. Já para as classes populares, o curso normal era visto como um meio de ascensão social.

CAPÍTULO 5

SINTETIZANDO: RESULTADOS E CONCLUSÕES

Esta pesquisa procurou mapear dissertações de mestrado que abordaram as questões de gênero ligadas ao processo educativo, no período compreendido entre 1990 e 2000. A intenção foi estudar trabalhos defendidos em alguns dos principais Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades situadas no Estado de São Paulo: UFSCar, UNICAMP, USP-SP e PUC-SP.

Para atingir o objetivo, algumas questões mostraram-se pertinentes durante o percurso do trabalho, orientando o seu processo e o seu desenvolvimento. Por isso, nesse momento de reflexão sobre o trabalho, é importante retornar às mesmas: Quais as principais temáticas presentes nas dissertações? Quais suas tendências e seus avanços? Como as mesmas pensam a educação? Como elas pensam e conceituam o gênero? Como essa categoria ajudou a estudar questões educacionais? O que diferencia uma pesquisa que estuda o gênero de outra que não o aborda?

Durante a coleta de dados e durante a elaboração de critérios para seleção das dissertações, deparei-me com dissertações que discutiram temáticas educacionais passando pelas relações entre mulheres e homens, mas sem adotar o gênero de modo claro e direto. Optei por estudá-las, pois, acredito, elas permitiram estabelecer um contraponto e até mesmo esclarecer algumas dúvidas. Feito isso, uma amostra das dissertações foi constituída e dividida em dois grupos principais: dissertações que, pelo título, levam a inferir a adoção do gênero como referência teórica/metodológica e dissertações que não indicaram a adoção direta da categoria.

A leitura do primeiro grupo de dissertações – as que indicaram no título a adoção da categoria gênero - permite verificar que o texto de Scott publicado no Brasil

em 1990 e sua revisão em 1995 constituem referências básicas para contextualizar e conceituar gênero que, de um modo geral, é explicado como uma construção social e cultural em torno da diferença sexual que hierarquiza a posição social dos indivíduos, mas sofre mudanças de acordo com o contexto histórico-social. A adoção da categoria questiona a existência de um modelo – masculino, branco, adulto, classe média/alta, heterossexual – como base da organização social. A partir disso, esse grupo mostra como tendência a reflexão sobre como o gênero atua de forma a hierarquizar ou classificar os indivíduos e como as relações humanas podem ser transformadas se as construções culturais e as naturalizações que permeiam as relações humanas forem problematizadas.

A maior parte das dissertações desse grupo chama a atenção para a escassa produção sobre gênero e educação. Outras pesquisadoras, ao abordarem gênero e educação, mostraram preocupações com um determinado grupo estudado e buscaram modificá-lo por meio de intervenções. Por exemplo, procuraram levar educadoras/es a refletir e a repensar sobre suas práticas educativas, seus modos de ser, seus conceitos, seus materiais pedagógicos, suas visões de mundo.

Outros trabalhos, ao relacionar gênero e educação, possibilitaram o questionamento dos conteúdos de livros didáticos; problematizaram as relações nas escolas; refletiram sobre as relações entre os/as docentes e mostraram novas formas de pensar sobre a posição da mulher na História. Assim, a adoção do gênero enquanto categoria de análise teórica abre um leque de possibilidades para estudos e pesquisas, visibilizando, na sociedade, as diferenças, entre elas, a de gênero.

O segundo grupo de dissertações – as que não indicaram no título a adoção da categoria gênero - permite observar que a maioria dos trabalhos menciona as relações entre mulheres e homens, discute discriminações e reprodução de estereótipos, porém não considera as contribuições que a adoção do gênero, como categoria de análise, pode trazer para avançar em suas temáticas. Há dúvidas se estes trabalhos ficam empobrecidos por este fato, porque, a meu ver, a não adoção do gênero por meio de respaldo teórico não significa que, nos trabalhos analisados, a discussão sobre o gênero é deixada de lado. Foi possível observar que as pesquisas aqui estudadas foram deparando-se com a categoria gênero e, sem ignorá-la, buscaram trazer novos elementos

para pensar sobre a temática, configurando, mesmo que nas entrelinhas do texto, uma reflexão sobre as diferenças entre mulheres e homens dentro de um tema específico.

Esse dado é satisfatório para indicar que há contribuições para a consolidação e avanços dos estudos de gênero e educação escolar, pois o tema não está totalmente ignorado nas dissertações. As pesquisas que não usaram a categoria priorizaram interesses e teorias diferentes e acabaram por privilegiar alguns recortes como, por exemplo, as desigualdades de classe ou representações sociais. O que se percebe é que elas evidenciam as relações entre mulheres e homens e caminham em seus rastros, mas tentando explicá-las com base nas determinações econômicas, por exemplo.

A sistematização realizada neste trabalho permite pensar sobre o percurso da pesquisa em educação e sobre o percurso da introdução do gênero nesta área. Neste sentido, é importante notar que, no século XX, surgem novas teorias educacionais e há ênfase nas teorias críticas da educação, cujo mote era superar as desigualdades de classe, mantendo, assim, a tradição marxista. As pesquisas na educação viam a classe social como categoria-núcleo a ser analisada, enquanto que as demais categorias, como o gênero, configuravam em plano “periférico”, com a função de apenas reforçar, justificar ou confirmar resultados. O despertar para outros campos teóricos propiciou pensar que a busca por uma igualdade de classe não anula as demais diferenças.

O destaque para categorias “periféricas” como, por exemplo, o gênero permite perceber como são constituídos os indivíduos que transitam ou atravessam uma mesma classe social. Isto é, enquanto a classe social permite visualizar a questão da desigualdade por meio da visualização das hierarquias no sistema social – numa dimensão macro-estrutural - o gênero permite vislumbrar os dispositivos formais e informais que são responsáveis pela constituição dos corpos ou pelo assujeitamento dos indivíduos da classe social. Isso ocorre porque a categoria focaliza as formas de sociabilidade ou socialização que produzem desigualdades que não têm a ver apenas com a posição econômica. E vai além ao vislumbrar as desigualdades produzidas em relação à opção sexual e ao pertencimento racial ou cultural, por exemplo.

A leitura das dissertações mostrou que várias abordagens metodológicas foram empregadas nas dissertações que constituíram a amostra. A maioria dos trabalhos afirmou ter realizado pesquisas qualitativas e, para tanto, foram úteis observações a fim

de conhecer os participantes da pesquisa, assim como registros de acontecimentos em diários de campo. Foi comum a aplicação de questionários para caracterizar o grupo de participantes da pesquisa. E, de igual forma, foi importante a elaboração de entrevistas com os mesmos. Análises de documentos também foram utilizadas para um melhor entendimento de um determinado contexto histórico social. PINTO (1993) indicou, entre outras técnicas, o uso da história oral. As dissertações de SPONCHIADO (1997) e a de AUAD (1998) compõem trabalhos teóricos próximos a um estado da arte.

Em relação aos principais referências teóricos, frequentemente citados, para conceituar gênero ou estudar as relações entre os sexos na esfera educacional, além de Scott, observa-se a presença das pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas como Rosemberg, Barroso, Barreto, Costa e Bruschini. Todavia, não é possível desconsiderar autoras como Demartini, Del Priore, Louro, Mello e traduções de autoras como: Belotti, Anyon, Arendt, Perrot. Em relação às dissertações que tiveram um foco mais voltado à psicologia, vemos as seguintes referências: Flax, Tucker & Money, Fernández, Stolcke, entre outras. Os referências foram mais citados ou menos citados de acordo com a temática e o objetivo do trabalho. Por exemplo, ao falar de mulheres casadas ou de meia-idade, percebe-se a referência a Friedman; ao discorrer sobre mulher e trabalho, as referências que sobressaíram foram: Souza-Lobo, Bruschini, Barroso e Saffioti; ao abordar o magistério, as referências principais foram: Amado, Hypolito, Louro, Rosemberg, Demartini, Nóvoa, Novaes, Mello etc. Dos referenciais que serviram de suporte às reflexões sobre educação, pode-se citar: Gramsci, Foucault, Bordieu, Marx e Thompson.

A maioria das dissertações é de autoria feminina. Na amostra em questão, apenas duas, ou seja, 10,5%, são de autoria masculina: a de CONTI (1995), da UFSCar e a de SILVA (1995), da UNICAMP. A constatação de que os estudos de gênero são produzidos praticamente por mulheres é confirmada na citada pesquisa de BRUSCHINI e UNBEHAUM quando notaram que 93,5% dos projetos aprovados pela Fundação Carlos Chagas em 8 concursos foram realizados por mulheres. As pesquisadoras citam Rosemberg (1993) ao argumentar que a presença majoritária de “mulheres brancas educadas em humanidades foi decisivo na constituição da área de pesquisas sobre a mulher”. Junto a isso, as autoras citam Sorj e Heilborn (1999) que relativizam essa questão ao mostrar que há “uma forte associação entre a área de estudos de gênero e o

movimento de mulheres” que pode dificultar a presença de pesquisadores. As autoras completam o pensamento dizendo que “é preciso reconhecer que foram elas a questionar as relações de poder e a denunciar as desigualdades às quais estão historicamente submetidas” (BRUSCHINI & UNBEHAUM, 2002, p. 39-40).

Da mesma forma que a maioria dos interesses por gênero se dá por mulheres, assim acontece quando essas futuras pesquisadoras buscam orientadores, ou melhor, orientadoras. A amostra contou com um total de 21 orientadoras/es (algumas dissertações tiveram mais que uma orientadora). Do total desta/es, há a presença de cinco (23,8%) orientadores: Prof. Dr Afrânio Mendes Catani, Prof. Dr. José Leon Crochik, Prof. Dr. Paolo Nosella, Prof. Dr. Jair Militão da Silva e Prof. Dr. Angel Pino Sirgado. Logo, as mulheres que defenderam (autoras) somam um total de 89, 4% e as orientadoras somam um total de 76,2%¹³.

Nenhum/a dos/as orientadores/as orientou mais que uma dissertação na temática em questão, o que causou certo estranhamento. Outra surpresa foi observar uma produção menor que a esperada, principalmente na USP e na UNICAMP, pois acreditei, ao iniciar a pesquisa, que nelas encontraria uma quantidade expressiva de dissertações com as temáticas gênero e educação.

De igual forma, constatei que na PUC-SP, havia apenas três dissertações que se enquadravam nos objetivos da pesquisa. São elas: a de SPARTI (1995), a de SPONCHIADO (1997) e a de SAPAROLLI (1997). No levantamento feito por SPONCHIADO, no período de 1981 a 1995, somente a dissertação de SPARTI, defendida em 1995, contou para sua análise. Portanto, de 1995 a 2000, foram defendidas apenas as dissertações de SAPAROLLI e a de SPONCHIADO, ambas em 1997. Isso indica que uma das tendências observadas por essa amostra é o caráter esporádico das pesquisas sobre gênero estendido à educação, apesar de algumas universidades possuírem núcleos de pesquisa sobre mulher e/ou gênero. Num período de dez anos, não foi percebida uma continuidade das pesquisas, seja pelo ano de defesa, seja pelo fato de cada dissertação contar com uma orientação diferente. Quer dizer, considerando um prazo, aproximadamente, de 40 meses para conclusão de um curso de mestrado, por que os/as orientadores/as não orientaram mais que uma dissertação sobre gênero e educação?

¹³ A discussão sobre a autoria das produções sobre gênero serem de mulheres foi levantada também por COSTA, BARROSO & SARTI (1985).

Em geral, o conceito de educação desenvolvido nas dissertações está mais voltado à educação formal, embora as autoras e os autores lembrem que a educação e a vida escolar ultrapassam a instituição escolar. A educação é, pois, vista como um processo amplo que faz parte da sociedade e também está ligada às percepções que o indivíduo faz do que é “ser feminino” ou “ser masculino”.

A maioria das/os autoras/es percebe que a educação (na escola ou fora dela) está ligada às relações de gênero, sendo parte do processo de subjetivação do indivíduo tanto na família como na sociedade. Algumas dissertações criticaram a escola por contribuir, muitas vezes, para a (re)produção e perpetuação das desigualdades de gênero. Também houve críticas à qualidade da educação formal, especialmente quando se trata da educação pública.

Muitas autoras, ao relacionar gênero e educação escolar, trazem reflexões sobre a temática mercado de trabalho e profissionalização feminina, lembrando que as desigualdades nestes lugares são consideradas como naturais e não culturais. Isto porque a educação se diferencia conforme o sexo do indivíduo. Assim, a contribuição do trabalho que relaciona gênero e educação está em perceber como a relação de gênero é construída nas mais diversas instituições, em especial na escolar.

Por outro lado, a educação também é entendida como caminho possível para mudanças sociais. Sua contribuição, ao estar relacionada ao gênero, ocorre pelo fato de a educação ser entendida como um instrumento para questionar e para refletir sobre os conceitos produzidos pelos indivíduos. Nesse caso, as pesquisas mostram uma tendência para evidenciar a importância de uma educação que problematize o que parece ser científico ou verdadeiro e, portanto, que relativize normas, padrões, leis etc.

Há, também, uma outra forma para compreender e discorrer sobre educação, que são as diversas e constantes problematizações em relação à temática formação de professoras. Essas problematizações apontam que o curso de formação de professoras deveria se preocupar com as necessidades das mulheres professoras. As dissertações ressaltam, ainda, a importância em se estudar gênero e educação, de modo que provoque um repensar das práticas sociais, pedagógicas e discursivas das/os envolvidas/os com a educação.

No que tange ao modo como as dissertações pensam e conceituam o gênero nas dissertações que optam pela análise de Foucault, foi possível observar uma

tendência para explicações das relações humanas como fabricações sociais, culturais e históricas, nas quais a mulher aparece como um efeito.

A maioria das/os pesquisadoras/es entende e enfatiza a importância em se distinguir sexo e gênero para perceber as relações entre mulheres e homens, ou seja, ressalta a importância em estudar não somente o feminino, mas buscar entender as diferenças. O gênero é compreendido como uma categoria que permite analisar o processo social, um conjunto de práticas sociais e culturais elaboradas pela sociedade a partir das relações entre as diferenças sexuais.

Essa categoria é percebida como capaz de desmascarar desigualdades decorrentes do sexo e da opção sexual. Assim, quando se analisa uma situação sob o referencial do gênero, é possível verificar o que se esconde por trás do biológico e promover discussões que levem à desconstrução dos significados, chegando a propostas de como pensar novos modos de organização e de subjetivação da sociedade.

Com efeito, o gênero não só é visto como categoria de análise, mas como componente, como uma construção social, que se dissemina nos mais diversos meios sociais, aprisionando os indivíduos em determinados papéis e indicando como devem agir, conforme as expectativas, produzindo desejos e aspirações.

Foi possível notar, ao tentar traçar as tendências desses trabalhos, que algumas dissertações, apesar de estarem preocupadas com discriminações sexuais, ainda estão presas ao uso do genérico masculino e chegam a confundir gênero com mulher, realizando somente uma substituição de um termo por outro.

Esse fato confirma o que dizem BRUSCHINI & UMBEHAUM (op. cit.) que fornecem indícios para explicar essa tendência: a categoria de análise gênero surge entre as vozes das feministas, das mulheres que lutavam por seus direitos (educação, creches, saúde), lutavam por seu direito à diferença. E por partir da luta feminista, o gênero ainda é relacionado às mulheres. Isto pode ser uma pista para dizer que estudos ainda adotam o gênero de forma limitada, pois ignoram toda a potencialidade que a categoria carrega.

Assim, a pesquisa desenvolvida apresenta resultados semelhantes aos de outras pesquisas: os resultados mostraram que há avanços, mas há conflitos. Há muitas lacunas e muito para ser feito, pois os estudos de gênero estendidos à educação precisam ser mais aprofundados. Os estudos ainda parecem estar presos a uma fase mais

“denuncialista”, na qual há, por parte das/os pesquisadoras/es, a percepção das desigualdades de gênero ou que o gênero atravessa a escola.

Desse modo, o presente trabalho apresenta as seguintes constatações: os estudos de gênero estendidos à educação na época estudada, ou seja, de 1990 a 2000, são fragmentários, pontuais; ainda persiste uma oposição entre classe social e gênero; as dissertações que discutem gênero e educação apresentam um forte caráter de denúncia e, dessa forma, há pouca contribuição dos estudos de gênero para os estudos da educação.

Apesar das temáticas direcionadas à formação de professoras estarem em maior número nesta amostra, percebe-se, entretanto, que esse número é insuficiente para afirmar que houve um salto significativo na temática.

CARVALHO (1999), ao fazer uma análise sobre o mapeamento de SPONCHIADO, inclusive do material anexado em sua dissertação, observa que muitos dos trabalhos acabam fazendo um estudo sobre a “condição da mulher”, sem maiores aprofundamentos no gênero. A pesquisadora conclui que:

... apesar de uma expressiva presença numérica, os estudos sobre trabalho docente e gênero no Brasil vêm padecendo, de forma geral, de uma precariedade teórica no que se refere às relações de gênero que limita suas possibilidades interpretativas e sua capacidade de produzir análises inovadoras (CARVALHO, 1999, p. 44).

MOREIRA (2001) também chama a atenção para o pouco aprofundamento nas pesquisas sobre gênero e educação. O autor analisa artigos publicados nos principais periódicos brasileiros que discorreram sobre multiculturalismo e currículo, no período compreendido entre 1995 e 2000. Dividindo os artigos por temáticas, o autor constata que apenas os artigos de Carvalho & Vianna (1999), Paraíso (1995) e Souza (1999) fizeram pesquisas sobre currículo e gênero, porém estes quase não aprofundaram sobre os efeitos das lutas das mulheres em busca de novas propostas curriculares.

ROSEMBERG (2001) buscou por produções nas áreas gênero e educação abarcando o período compreendido entre 1981 e 1998, pesquisando fontes, como o diretório *Quem pesquisa o que em Educação*; revistas; títulos e resumos de teses e de dissertações de programas filiados à ANPED. Nesse levantamento, a autora

observa diversidade de descritores, o que, em sua visão, indica que esta é uma temática não constituída nos programas de Pós-Graduação em Educação, o que prejudica a consolidação de linhas de pesquisa. ROSEMBERG, ao comparar essa pesquisa com a pesquisa realizada na década anterior (ROSEMBERG et al., 1990), em que fez um balanço sobre mulher e educação formal, verifica que a temática raça/etnia não aparecia naquela década, mas, agora, alguns títulos aparecem.

Porém, MOREIRA não considera que há avanço quando são tratados os temas gênero e raça/etnia, afirmando que estes “constituem campos de silêncio nas salas de aula, o que dificilmente pode contribuir para que se reduzam, na sociedade, o etnocentrismo, a homofobia e o sexismo”. Nos artigos citados pelo pesquisador, apenas o artigo de Paraíso (1995) procurou estudar gênero e raça/etnia na formação docente. Assim, o autor fala da necessidade de se ter mais estudos que “focalizem a operação simultânea de diferentes dinâmicas sociais” (MOREIRA, 2001, p. 71).

A amostra aqui estudada também constata que, das 19 dissertações estudadas, apenas PINTO (1993) abordou os temas gênero e raça/etnia. Essa dissertação foi defendida no ano de 1993 e, após essa data nenhum outro trabalho abordou as temáticas aludidas. Isto permite inferir, mais uma vez, o caráter esporádico e a falta de continuidade das produções no período considerado nesta análise. É possível verificar, com esta pesquisa, a escassez de trabalhos que introduzem uma discussão racial. Alguns trabalhos como o de OLIVEIRA (1995) reconhecem a necessidade de cruzar as linhas gênero, raça e idade, porém, na amostra em questão, apenas PINTO fez o cruzamento.

Uma das temáticas presentes na amostra é a educação infantil. As dissertações que mostraram uma tendência para o estudo da educação infantil e/ou dos/as profissionais que nela atuam tiveram como objetivo questionar e refletir sobre as desigualdades do gênero, problematizando as estereotípias sexuais. Porém, poucas dissertações abordam a educação infantil. Na amostra em questão, apenas CALDANA (1991) e ANDRADE (1995) estudaram a temática.

O trabalho de SAPAROLLI (1997), apesar de ter sua temática classificada como “formação de professoras” estudou a educação infantil dando ênfase à profissão de educador/a infantil. Esse trabalho se destaca por mostrar, entre outras reflexões, que não é a presença de mulheres que desqualifica a profissão de educador infantil, mas é a falta de uma formação prévia que a leva ao nível da produção da vida,

“uma atividade de gênero feminino”. Isto porque, ao contrário do magistério, a função de educadora infantil é uma profissão que nunca se feminizou. Esse trabalho evidencia como a adoção da categoria gênero possibilita focalizar essa reflexão educacional. Por isso, o uso da categoria gênero, como mostra esse trabalho, diferencia qualitativamente as pesquisas.

Relembro que SAPAROLLI enfatiza a importância em se valorizar atividades ligadas à produção da vida. A abordagem da categoria serviu para a autora visibilizar as desigualdades vividas pelas mulheres nas relações de trabalho e serviu para problematizar as estereótipos presentes na aproximação do magistério com a maternidade. Além disso, a autora adotou um referencial teórico diferente das demais dissertações: Izquierdo (1994).

A pouca frequência de estudos sobre educação infantil também é evidenciada no levantamento de ROSEMBERG (2001, p. 63). Tentando uma hipótese para entender o afastamento das temáticas, essa pesquisadora diz que é a questão da “auto-referência” nas pesquisas sobre as relações de gênero, ou seja, “mulheres adultas estudam mulheres adultas”.

Na análise feita aqui sobre o período compreendido entre 1990 e 2000, foi percebida a tendência de a maioria das dissertações ser defendida a partir de 1995. Para ser mais exata, das 19 dissertações estudadas, 15 (74,6%) foram defendidas a partir deste ano, o que corrobora com o que disse BRUSCHINI em entrevista cedida à AUAD, a respeito da dificuldade em ver o inter cruzamento entre gênero e educação nas pesquisas educacionais até 1995. Isto porque, até essa data, a categoria gênero tinha mais importância para as lutas feministas do que para as pesquisas. Considero que há uma positividade neste fato, pois apesar da fragmentação dos trabalhos, há uma tendência em continuar avançando nas pesquisas.

BRUSCHINI, segundo AUAD, explica que gênero foi se incorporando à educação, muitas vezes, passando primeiro pela psicologia:

Há uma dificuldade pessoal de pensar a Educação com o referencial de gênero: pensar teoricamente e metodologicamente o próprio gênero. Aliás, mesmo no campo de gênero, há quem tenha essa dificuldade e acha que gênero é sexo. Eu acho que a grande contribuição dessa área de estudo é mostrar que a sociedade é recortada, em todas as suas relações, por classe social, por gênero, por etnia e até por idade (BRUSCHINI, apud AUAD, 1998, p. 110).

Não encontrei, nas universidades pesquisadas, dissertações defendidas em 1999 ou em 2000. É difícil acreditar na possibilidade da não catalogação das dissertações defendidas no período, pois a coleta de dados se deu entre outubro de 2001 e julho de 2002. Além disso, quando estive na Faculdade de Educação da USP, em julho de 2002, encontrei dissertações defendidas em 2001 e em 2002 nas estantes da biblioteca, como a de LATTOUF e a de BATISTA¹⁴, respectivamente.

Cabem aqui, outras questões: Essas oscilações (ano de defesa) põem em xeque se os estudos de gênero estão consolidados? Por quê, se os estudos de gênero ganharam espaço, há tanta dificuldade por parte de algumas autoras (e autores) em teorizar gênero ou adotá-lo? A bibliografia brasileira disponível continua insuficiente? Este fato pode indicar que não há uma continuidade das pesquisas: elabora-se mais uma dissertação e estagna. As dissertações (e não apenas as que foram estudadas aqui) acabam ficando dispersas nos programas de Pós-Graduação das universidades, o que provoca isolamento das mesmas. Isto é preocupante, pois dissertações são consideradas como um “alicerce” para a produção, divulgação e aprofundamento da reflexão de uma temática em futuros trabalhos como, por exemplo, na produção de uma tese.

Com isso, é possível sugerir alguma explicação para o porquê de autoras/es não adotarem a categoria em seus projetos de pesquisas. Ao iniciar o trabalho, elas/eles não prevêm que as linhas de gênero atravessam o seu tema de pesquisa, mas, com o desenvolvimento da pesquisa, algumas pesquisadoras se dão conta de que os dados coletados podem levar à percepção das relações de gênero.

Acredito que se as dissertações, estudadas neste trabalho, que não utilizaram diretamente o gênero, tivessem incorporado explicitamente a categoria, a contribuição para a área educacional e para os estudos de gênero teria sido maior, assim como seus trabalhos estariam enriquecidos. Como dito anteriormente, não afirmo, com isso, que essas dissertações não trouxeram contribuições específicas segundo o objetivo a que se propuseram. Indico, apenas, as tendências que as dissertações apresentam na área educacional.

¹⁴ LATTOUF, Marlene de Paulo. **As origens do ensino municipal de São Paulo e a participação feminina**, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo - USP, São Paulo (Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Spedo Hilsdorf).
BATISTA, Liane Petris. **Os jovens de periferia e a escola pública: um estudo de caso**, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo. (Orientador: Prof. Dr. Romualdo Portela de Oliveira).

Por outro lado, percebe-se pesquisadoras interessadas em relacionar educação e gênero, porém apenas “rodearam” o gênero e, quem sabe, estão aprofundando-no em outras pesquisas, já que uma dissertação é, em sua grande maioria, o primeiro passo no caminho da pesquisa. Isso permite evidenciar que há uma inevitabilidade em discutir gênero num trabalho que envolve o processo educacional. Portanto, é necessária uma atenção maior para a conceituação e aplicação da categoria gênero às pesquisas, pois o que se percebe, analisando o período proposto para este trabalho, é que as pesquisas estão estagnadas, com tendência a trabalhar sob as mesmas referências e, em conseqüência, ampliando muito pouco os caminhos teóricos, correndo o risco de apresentar uma carência no que diz respeito às diferentes temáticas que podem constituir a área da educação escolar. Assim, a própria categoria necessita ser (re)discutida. Nota-se que a categoria necessita ser aprofundada, pois continua sendo referenciada a partir dos mesmos trabalhos, como, por exemplo, o de Scott (1990, 1995).

É interessante lembrar que o indivíduo fala de uma posição, de um lugar, sob um ponto de vista. Apenas as pesquisadoras negras cruzam gênero, raça e educação? E as outras pesquisadoras? Identificam-se com o modelo branco europeu, adulto, heterossexual? O que se faz que “as outras”, apesar do tão exaltado “feminismo da diferença”, não são visibilizadas?

ABRAMOWICZ (2001, p. 5) discutindo sobre educação inclusiva, mostra que, ainda, não conseguimos lidar com a diferença, pois nem sempre o que o outro nos fala é o que queremos ouvir ou concordar, e nos questiona: “O que a nossa cultura faz com o louco, com o deficiente, com o portador de qualquer diferença? O que parece que nossa cultura realiza é o desejo que desapareçam da nossa frente, não suportamos a estranheza, o outro, o estrangeiro, a alteridade radical...”

Logo, a produção da diferença mostra-se uma temática importante para as pesquisas educacionais. Reconhecer as diferenças não significa captar, por exemplo, as características que diferem a mulher e o homem e considerar que todas as mulheres são iguais: brancas, pertencentes à classe média, adultas etc., pois este pensamento apenas indica um caminhar para uma uniformização, o que é um erro para quem realmente se preocupa em produzir diferenças.

É o que salienta a dissertação de PINTO quando mostrou o dilema do movimento negro que, por um lado, não atendia os anseios específicos das mulheres e, por outro lado, o movimento feminista não via as especificidades das negras. Isto é, o grupo identitário tende a construir, internamente, traços comuns e estabelece suas diferenças em relação ao que está fora e excluído. Perde-se, assim, a multiplicidade que é anterior à identidade.

Assim, a busca por características identitárias elimina ou esconde as diferenças, pois onde há, aparentemente, homogeneidade, há pluralidades. Isto é, não há uma única forma ou jeito único. A busca em homogeneizar interesses nega a multidão que é “um plano de singularidades, um conjunto aberto de relações, que não é nem homogênea nem idêntica a si mesma, e mantém uma relação indistinta e inclusiva com os que estão fora dela” (HARDT & NEGRI, 2002, p.120). ABRAMOWICZ (2002, p. 38) evidencia essa idéia ao falar que a busca por uma identidade, pelo que se é, não passa de um engano e não ajuda a compreender as diferenças.

O importante quando se pensa a diferença é que ela não é o oposto da igualdade e sim à padronização – ela se opõe ao que é uniforme. O que se quer ressaltar é que as diferenças devem ser compreendidas como elementos que formam a produção da multiplicidade. Diferença nada tem a ver com falta ou desigualdade. A produção da diferença é um processo social e, portanto, não se trata de qualquer referência ao natural ou ao biológico. Diferenças se afirmam na relação com outras, elas são forças. Nessa direção, é importante a consideração de MOREIRA:

Se desigualdades e diferenças encontram-se inextricavelmente associadas na realidade brasileira, é importante que a pesquisa nos auxilie a compreender a complexidade inerente a essa articulação (...) Trata-se, em síntese, de distinguir entre, por um lado, discursos em que se evidencie a intenção de contribuir para a redução de toda e qualquer opressão e, por outro, discursos que desconsiderem seja a opressão decorrente da diferença cultural, seja a opressão decorrente da desigualdade socioeconômica (MOREIRA, 2001, p.75).

E o respeitar e reconhecer diferenças não quer dizer anular limites e, sim, requer uma reflexão sobre alteridade fora da polarização homem x mulher, branco x não-branco, adulto x criança, urbano x rural. Aliás, as diferenças não pedem respeito ou tolerância, elas são apenas diferenças, são forças constitutivas do sujeito que circulam, transitam, se fazem enxergar e se encontram com os jogos de poder. O que se quer,

quando falamos que as diferenças não se cansam de se produzir e serem produzidas, é problematizar o *status* de verdade que permeia as relações humanas.

ROLNIK ressalta:

As diferenças às quais me refiro não têm um sentido identitário, estabelecido a partir da perspectiva da representação – as supostas características específicas de cada indivíduo ou grupo, que os distinguiriam de todos os outros. Ao contrário, refiro-me às diferenças no sentido daquilo que justamente vem abalar as identidades, estas calcificações de figuras, opondo-se à eternidade. O inatural, o intempestivo. Diferenças que fazem diferença (ROLNIK, 1995, p.97).

A introdução da categoria no âmbito educacional, num primeiro momento mostrou o resultado de lutas das mulheres pela diferença, pela não-homogeneização. Portanto, pensar as diferenças requer uma análise que não se dê apenas sob uma determinada ótica que tende a uniformizar, tornar idêntico. Nesse pensamento, ignorar o gênero nas pesquisas em educação pode provocar um empobrecimento do trabalho, pois essa categoria é, muitas vezes, questionadora de universalizações, já que intervém no pensamento binário e leva consigo as forças da multiplicidade. Assim, é possível dizer que os estudos de gênero abrem caminhos e conquistam espaços plurais, propiciando que práticas pedagógicas e discursivas sejam (re)pensadas e (re)elaboradas.

Como categoria, gênero surgiu como elemento básico para estudar as relações entre mulheres e homens, tornando-se um instrumento para a produção do saber da pesquisa na área. Ela produziu lideranças, conduziu ações e atravessou a classe social, que chegou a ser entendida como uma categoria universal, enquanto que a questão do gênero permanecia no plano da ideologia. Como todo conceito, é formulado para expressar relações múltiplas que possuem conexões íntimas. É uma expressão forjada que procura dar conta de relações sociais, porém quando constituída acaba se tornando uma categoria rígida como se fosse categoria a priori - universal.

Por outro lado, após o período de luta e de denúncia da opressão, chega-se em um momento no qual o gênero entra em crise. Ocorre um distanciamento do caráter de denúncia, que por sua vez, está distante do caráter de opressão (mesmo que essa ainda exista) e a categoria começa a entrar em declínio. O que significa, portanto, a importância em se compreender essa passagem do período da denúncia para o período vindouro?

Após criticar categorias rígidas como a classe social, o gênero abriu a possibilidade de visualizar outras diferenças que não se subordinam. Assim, o gênero surgiu arrastando e evidenciando diversidades que, quando visualizadas, passam a ser um meio pelo qual os outros são produzidos. Gênero alargou o campo das visibilidades e das possibilidades. Sob essa perspectiva, fica nítido que o ato de pensar em gênero envolve que as diferenças sejam pensadas. Porém, o que se percebe no estudo proposto por esta pesquisa é que nos últimos dez anos, as dissertações mostram que há dificuldade em continuar produzindo a multiplicidade. Dessa forma, não permite visualizar a multiplicidade, configurando como conceito finito e limitado. Vale a pena retomar a idéia de que a diferença é sempre um campo em vias de diferenciação. É um processo quase permanente. Ela desestabiliza a identidade, permitindo que as fronteiras se dissipem.

Por que gênero não consegue pensar as outras linhas? Por que o gênero se torna um conceito rígido? Até que ponto gênero dá conta da multiplicidade?

Com efeito, o gênero pensa a valorização das diferenças e das políticas afirmativas nos estudos sobre educação. A categoria gênero pode trazer grandes contribuições, quando cruzado a outras linhas, se for (re)orientada em direção à multiplicidade da qual ela emergiu.

Ela também pode trazer contribuições quando se promove um intercâmbio entre os conhecimentos trazidos pelos movimentos feministas e/ou pelos outros movimentos sociais e as pesquisas que o estudaram e, de outro lado, os conhecimentos trazidos pela academia, como sugeriu MOREIRA (op. cit., p. 77) em seu levantamento sobre multiculturalismo e currículo.

Estas constatações podem dar pistas de que na próxima década a fronteira gênero e educação esteja realmente consolidada. Já sabemos que ignorar o gênero na educação pode contribuir para a perpetuação de discriminações, talvez até mesmo as mais resistentes delas, que é a divisão da humanidade em dois sexos.

Apesar das poucas contribuições e das limitações, é possível afirmar que as produções sobre gênero que vêm acontecendo desde anos 70, estão em expansão, fortalecendo e inovando o campo. O número de dissertações apresentadas mostra uma vontade por reconhecimento na área educacional, área que, como é sabido, só tardiamente atentou para a importância do gênero, como atesta RAGO:

... o gênero tal como vem sendo trabalhado, força-nos a pensar como nossas formas de percepção e da representação são, não apenas socialmente, mas sexualmente construídas: como lidamos com os acontecimentos históricos com base em referências masculinas, tomadas como únicas e válidas para todos. Tudo indica que o feminismo já esteja configurando um novo modo de pensar, apesar dos riscos de mistificação que apostam no tão esperado reencontro da mulher com sua 'própria natureza' (RAGO, 1995, p.93).

O que falta, talvez, são trabalhos que possam proliferar a partir do que se entende por gênero e educação, desdobrando e aprofundando outras linhas, produzindo novas ramificações para que as lacunas na fronteira dessas temáticas estejam superadas.

Trata-se, pois, de uma reflexão interessante sobre o silenciamento de pesquisas na educação em relação ao gênero, já que tem merecido outros estudos, pois sua adoção requer que outras diferenças sejam visibilizadas e produzidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste trabalho foi problematizar e analisar alguns aspectos vistos por mim nas dissertações e, assim, compartilhar algumas inquietações no sentido de convidar para a necessidade de estar atentas/os para as transformações, usos e abusos do gênero na educação. Assim, avançando no combate às formas de opressão e exploração das diferenças. Isso é dito não só enquanto profissionais da educação, mas como uma forma de exercer nosso potencial de cidadania, acredito ser possível oferecer pistas para continuar avançando no combate às formas de discriminações das diferenças.

Apesar de contar com uma amostra das dissertações e não com um corpus de análise, esta amostra pôde representar um retrato significativo da produção da área, contribuindo para a reflexão nessa temática. Este trabalho pode, ainda, servir de base a outras/os pesquisadoras, já que uma dissertação de mestrado não é um ponto final e sempre deixa lacunas e dúvidas a serem esclarecidas em futuras pesquisas.

Tive muita apreensão em desenvolver esta pesquisa, principalmente quando estive com as dissertações em mãos. Mas se tratava de um desafio para minha carreira profissional e empenhei-me a realizá-lo. Posso dizer, que apesar de ser um trabalho que não pretende ser a palavra final sobre o estudo proposto, sinto-me satisfeita por estar concluindo-o.

É importante ressaltar que esses estudos trouxeram contribuições importantes e que podem servir de interesse a novos trabalhos, tais como: a necessidade de se realizar um trabalho na educação infantil em que se trabalhem diferenças, superando estereótipos; aguçar o caráter crítico de professoras e de professoras para tudo o que está dado; a constatação das relações de poder entre mulheres e homens, permeando o universo escolar; a problematização de discursos que colocam a mulher

“passiva”, “fútil”, que parecia dormir enquanto o homem fazia história; a preocupação com veiculação de informações preconceituosas em livros didáticos; movimentos para sensibilizar professoras e professores para suas ações não só em relação à escola e seus alunos como no próprio modo de pensar e se relacionar; questionamento de hierarquias e a proximidade entre ser mulher e profissões que são consideradas desqualificadas.

Sem incitar conclusões, o propósito deste trabalho foi promover uma reflexão sobre a temática tratada a fim de visualizar o percurso daquelas dissertações e estimular que novas propostas surjam com o objetivo de relacionar gênero e educação. Busquei, com este trabalho, trilhar os caminhos que as/os autoras/es seguiram e tentar um caminho possível de análise. Não pretendi criticar temas ou desafiar autoras/es. A intenção foi situar os trabalhos segundo seus temas e perceber suas tendências a partir da perspectiva que adotei e mostrar que as reflexões sobre o gênero e educação mantêm-se abertas, o que pode levar os estudos vindouros à renovação e mudanças.

Aprendi muito com eles e aprofundei algumas das minhas concepções, ao mesmo tempo em que contestei outras. Avalio que a realização dessa pesquisa foi positiva, pois, como dito, motivou-me a dar continuidade aos meus estudos sobre gênero e educação. Penso, também, que este material terá algum valor para outras pesquisadoras “perdidas” que possam se interessar pelas referências que aqui se encontram, pois não é possível ignorar a riqueza que envolve o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. A importância das meninas pobres para a história da educação. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (orgs.) **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000 p. 101-114.
- ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- _____. Educação inclusiva: incluir para que? **Revista Brasileira de Educação Especial**, UNESP, Marília. UNESP: Publicações, v. 7, n. 2, p. 1-9, 2001.
- _____. A pluralidade do ser judeu. GOMES, N. L.; G. e SILVA, P. B (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professoras**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. Desafios da pesquisa sobre a prática pedagógica. **Anais II do IX ENDIPE**, vol. ½. Lindóia/SP, p. 257-266, 1998.
- _____. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. CANDAU, V. M. (org.) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino(ENDIPE)**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 83-100.
- _____. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. B. et al. (orgs.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 63-74.
- _____. O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, ano XI (46), p.40-6, mai./jun.1982.

- AUAD, D. **Formação de professoras: um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, 1998.
- BEAVOIR, S. **O segundo sexo.** 1. fatos e mitos. 4^a. ed. Difusão Européia do Livro, 1970.
- BREGANHOLI, V. C. **A infância de meninas e meninos: o que é ser criança num bairro popular?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2002.
- BRUSCHINI, C. e AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. /1988.
- BRUSCHINI, C. e LOMBARDI, M. R. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 110, p. 67-104, julho/2000.
- Bruschini, C.; Unbehaum, Sandra G. (orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.
- BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. Os programas de pesquisa da Fundação Carlos Chagas e sua contribuição para os estudos de gênero no Brasil. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: FCC: ed. 34, 2002, p. 17-58.
- CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade,** v. 23, n. 79. Campinas, ago/2001 (Dossiê Diferenças).
- CARNEIRO, S. Gênero e raça. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: FCC: ed. 34, 2002, p. 167-194.
- CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.
- CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil. Entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002 (Questões da nossa época, v. 98).
- COSTA, A. O., BARROSO, C., SARTI, C. Pesquisa sobre mulher no Brasil: do limbo ao gueto? **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 54, ago., 1985.
- COSTA, A. O., BRUSCHINI, C (orgs.). **Uma questão de gênero.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar.** Rio de Janeiro: Edições Graal. 2^a. ed.

1983 (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências Humanas)

DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. Trad. Peter P. Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 (Coleção TRANS).

____ **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alerto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção Trans)

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001

____. **Microfísica do poder**. 5^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

HARDT, M, & NEGRI, A. **Império**. 4^a ed., Trad. Berilo Vargas. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 2002.

LARROSA, J. ¿Para que sirven los extranjeros?. **Educación e Sociedade**, v. 23, n. 79. Campinas, ago/2001 (Dossiê Diferenças).

LAVINAS, L. Gênero, cidadania e adolescência. In: MADEIRA, F. R. (org.) **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 11-43.

LATTOUF, M. P. **As origens do ensino municipal de São Paulo e a participação feminina**. Dissertação de Mestrado. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo.

LOMAS, C. (comp.) **¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación**. Barcelona, Ediciones Paidós, 1999.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educación e realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 101-132, jul. /dez. 1995.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI et. al. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998 (Coleção Leituras no Brasil).

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 5^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

MADEIRA, F. R. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: _____ (org.) **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 45-133.

MARSON, M. I. Da feminista “macha” aos homens sensíveis: o feminismo no Brasil e as (des)construções das identidades sexuais. **Cadernos AEL**, Arquivo Edgard Leuenroth, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, n. ¾, (1995/1996). Campinas, São Paulo: AEL, p. 11-43,1995/1996.

MINAYO, M. C. S. Fase de análise ou tratamento do material. In: _____. **O desafio do conhecimento**. São Paulo, Hucitec, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, set/out/nov/dez, p. 65-81, 2001.

PELBART, P. P. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

RAGO, M. Imagens da prostituição na Belle Époque paulistana. **Cadernos Pagu**. IFCH/UNICAMP, n. 1, p. 31-44, 1993.

_____. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). **Cultura história em debate**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995. p. 81-93.

_____. Adeus ao feminismo? Feminino e (pós) modernidade no Brasil. **Cadernos AEL**, Arquivo Edgard Leuenroth, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, n. ¾, (1995/1996). Campinas, São Paulo: AEL, p. 11-43, 1995/1996.

_____. A experiência feminina no anarquismo no Brasil. In: ARAÚJO, A. M. C. (org.). **Trabalho, cultura e cidadania: um balanço da história social brasileira**. São Paulo: Scritta, 1997, p. 63-83.

_____. Libertar a História. In: RAGO, M. et. al. (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 255, 272.

ROLNIK, S. O mal-estar na diferença. **Anuário brasileiro de psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, n. 3, p. 97-103,1995.

ROSEMBERG, F. A escola e as diferenças sexuais. **Cadernos de pesquisa**, n. 15, p. 78-84,1975.

ROSEMBERG, F. et. al. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. Brasília: REDUC; INEP, 1990.

- ROSEMBERG, F. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, A.O. e BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p.151-182.
- ROSEMBERG, F. Subordinação de gênero e alfabetização no Brasil. **Idéias**, n. 19. São Paulo, p. 125-147, 1993.
- _____. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 01, p. 47-68, jan./jun. 2001.
- _____. A educação física, os esportes e as mulheres: balanço da bibliografia brasileira. In: ROMERO, E. (org.) **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Coleção corpo e motricidade), p. 271-307.
- _____. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 58-65, fev. /1996.
- _____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-posições**. v. 7, n. 31, p. 17-23, nov./1996.
- _____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul./1999.
- _____. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, IFCH/UNICAMP, n. 16, p. 151-198, 2001.
- _____. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n.1, p. 47-68, jan./jun. 2001.
- _____. Rosemberg, Fúlvia. Educação formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. In: Bruschini, C.; Unbehaum, Sandra G. (orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: ed. 34, 2002, p. 195-224.
- SCLIAR, M. **A mulher que escreveu a Bíblia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 16 (2), p. 5-22, 1990.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71-99, 1995.
- SPONCHIADO, J. I. **Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995**. Dissertação

(Mestrado em Educação - Área de Concentração: História e Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica - PUC, São Paulo, 1997.

STOLCKE, V. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? **Estudos Afro-Asiáticos** n. 20, p. 101-19, junho de 1991.

TOSCANO, M. **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TUCCI, L. **O discurso historiográfico sobre a mulher na instituição escolar: um enfoque**. (Mestrado - área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) –Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

VIANNA, C. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. **Educação & Sociedade**, vol. 22, n. 77, Campinas, dez./2001.

WHITAKER, D. C. **Mulher & homem. O mito da desigualdade**. São Paulo: Moderna, 1988 (Coleção Polêmica).

___Mulher e educação. In: D'INCAO, Maria Ângela (org.) **O Brasil não é mais aquele... mudanças sociais após a redemocratização**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 61-76.

WHITAKER, D. C.; FIAMENGUE, E. C. **Dez anos depois: UNESP. Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos**. São Paulo, Série Pesquisa *Vunesp*, 11, 1999.

ANEXO 1

TÍTULOS DAS DISSERTAÇÕES QUE FIZERAM PARTE DA AMOSTRA

ANDRADE, C. M. R. **O dito, o explícito e o oculto na fala da criança sobre sexualidade humana.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de concentração: Psicologia Educacional). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

AUAD, D. **Formação de professoras:** um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de Concentração: História e Filosofia da Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

CALDANA, R. H. L. **Família:** mulher e filhos. Três momentos numa revista católica brasileira (1935 a 1988). 1991. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de Concentração: Fundamentos da Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CARVALHO, H. M. de. **Futuras professoras:** em busca da alegria e do prazer de aprender e ensinar. Uma contribuição para a caracterização das alunas da Habilitação Específica do Magistério. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

CONTI, C. L. A. **O curso de magistério da “E.E.S.G. Dr. Álvaro Guião”:** análise da sua clientela sob a ótica da classe e do gênero. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de concentração: Fundamentos da educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FREITAS, A. G. B. F. **“Vestidas de azul e branco”:** um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e do ingresso no magistério. (1920-1950). 1995. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de concentração: Ciências Sociais aplicadas à Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GOMES, L. S. R. **Ser educadora, ser educador**: um olhar sobre a questão do gênero no contexto educacional. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do desenvolvimento humano). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

LIMA, M. M. **Professoras e professores na escola de séries iniciais** – uma análise na perspectiva das relações de gênero. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

LOPONTE, L. G. **Imagens do espaço da arte na escola**: um olhar feminino. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de concentração: Metodologia de ensino). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MUZZETI, L. R. **Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de concentração: Fundamentos da Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. **Nos dias atuais, quem quer ser professor(a)?** [A opção profissional na visão das(os) alunas(os)]. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de concentração: Metodologia de Ensino). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PINTO, E. A. **Etnicidade, gênero e educação**: a trajetória de vida de D^a Laudelina de Campos Mello (1904-1991) vol I e II. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de Concentração: Ciências Sociais aplicadas à Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RIBEIRO, M. J. da S. **Educação e gênero**. Mulheres casadas no 2^o. grau em uma escola de Osasco. 1992. Dissertação (Mestrado em Sociologia. Área de Concentração: Sociologia Educacional). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAPAROLLI, E. C. L. **Educador infantil**: uma ocupação de gênero feminino. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SILVA, F. C. da. **A percepção que a professora primária tem do exercício de magistério**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação. Departamento de administração

e supervisão escolar). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SPARTI, S. C. M. **Relações de gênero nos livros didáticos e práticas docentes: professoras em movimento.** 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SPONCHIADO, J. I. **Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de Concentração: História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

TONELOTO, V. A. F. de S. **Mulheres de meia-idade que freqüentam a universidade. Pós-Graduação em Educação.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de concentração: Metodologia de ensino). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

TUCCI, L. **O discurso historiográfico sobre a mulher na instituição escolar: um enfoque.** 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do desenvolvimento humano). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANEXO 2

Referências Bibliográficas das dissertações de mestrado que fizeram parte da amostra

Esta bibliografia foi organizada a fim de apresentar as referências utilizadas pelos/as autores/as das dissertações e que foram citadas por mim durante a apresentação de seus trabalhos. Não trata, assim, de referências estudadas e assumidas por mim nesta pesquisa.

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**: o duplo fracasso. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ABRIC, J. C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. **Texts sur les représentations sociales**, v. 2 (2) p. 75-8, 1993.

ADORNO, T. W. **Filosofia y supersticion**. Madrid, Alianza/Taurus, 1972.

_____. **Minima Moralia**, São Paulo: Ática, 1992.

AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**, n. 93, São Paulo, p. 12-21, 1995.

ALAMBERT, Z. et al. **Construindo a igualdade entre os sexos**. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina/Editora Três, nov. 1994 (Cadernos CECF - 5: Educação).

ALAMBERT, Z. **Feminismo: o ponto de vista marxista**. São Paulo: Nobel, 1986.

AMADO, A. M. A estratégia feminina nos sindicatos. **Revista Mujer Fempress**, Santiago, Chile. Coletânea, 1989.

AMADO, T. & BRUSCHINI, C. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, fev. 1988.

ANYON, J. Intersecções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias dos papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 13-25, maio, 1990.

- APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Trad. Tina Amado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, 1988.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária – Salamandra; Ed. Universidade de São Paulo, 1981.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- AZANHA, J. M. P. **O estudo do cotidiano: alguns pontos a considerar**. São Paulo, CERU/USP, 1994, Coleção de Textos n. 5, série 2.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARROSO, C. **Mulher, sociedade e estado no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BARROSO, C.L.M. & COSTA, A.O. (org.) **Mulher, mulheres**. São Paulo, Ortez/Fundação Carlos Chagas, 1983.
- BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão: o descondicionalismo da mulher**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- BERGER, P., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 10^a. ed. Petrópolis: Vozes, (1993)
- BERNARDES, M. T. C. C. **Mulheres de ontem? Rio de Janeiro – séc. XIX**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- BOFF, L. **A águia e a galinha. Uma metáfora da condição humana**. 5^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOSI, E. Entre a opinião e o estereótipo. **Novos estudos CEBRAP** (32), p. 111-18, 1992.
- BOURDIEU, P. **Desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: DIFEL/Ed. Bertrand Brasil S. A., 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRIOSCHI, L. R. e TRIGO, H.B. Família: representação e cotidiano – Reflexão sobre um trabalho de campo. **Coleção de Textos**, CERU/CODAC/USP, São Paulo, n; 5, série 2, 1989.

- BRUSCHINI, C. **Mulher, casa e família: cotidiano nas camadas médias paulistanas**. São Paulo: Vértice, 1990.
- BRUSCHINI, C. O trabalho da mulher no Brasil: tendências recentes. In: SAFFIOTI, H.I.B & MUNHOZ-VARGAS, M. (org). **Mulher Brasileira é Assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.
- BRUSCHINI, C., AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- BRUSCHINI, M.C.A e ROSEMBERG, F. **Vivência: história, sexualidade e imagens femininas**. São Paulo, Brasiliense, 1980, p. 121-150.
- CARDOSO, I. **Os tempos dramáticos da mulher brasileira**. São Paulo: Global, 1981.
- CARMO, M.T.B. Aspectos psicológicos da meia-idade em mulheres universitárias. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1989.
- CARVALHO, M. P. **Entre a casa e a escola: educadoras do 1º. grau na periferia de São Paulo**. São Paulo, 1995 (mimeo).
- CARVALHO, M. P. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. IN: BRUSCHINI, C. HOLLANDA, H. B. (org.) **Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, ed. 34, 1998.
- CASTRO, M. G. & LAVINAS, L. Do feminismo ao gênero: a construção de um objeto. In: COSTA, A. O. & BRUSCHINI, C (orgs) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo, FCC, 1992.
- CHAUÍ, M. **Repressão Sexual: essa nossa (des) conhecida**. 9ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CHIAROTTINO, Z. R. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget. Temas Básicos de Psicologia**. Clara Regina Rappaport (coord). Editora: EPU – Ed. Pedagógica Univ. 1988.
- COSTA, A. O. et al. Pesquisa sobre mulher no Brasil: do limbo ao gueto? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 54, 1985.
- COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Gral, 1979.
- COSTA, R. P. da. **Os Onze Sexos. As Múltiplas Faces da Sexualidade Humana**. São Paulo: Editora Gente, 1994.

- CUTI & CORREIA LEITE. **E disse o velho militante. Depoimentos e artigos.** São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- DAVIS, H, E. The Temptations and limitations of a Feminist Deaesthetic. **Journal of Aesthetic Education**, University of Illinois, v. 27, n. 1, p. 99-105, 1993.
- DEAUX, K. From individual differences to social categories: analysis of a decade's research on gender. **American Psychologist**, v. 39, n. 2, p. 105-116, Feb. 1984.
- DEAUX, K. **Self-evaluation of male and female managers.** **Sex Roles**, n. 5, p. 571-580, 1979.
- DEMARTINI, Z. B.F. **Relatos orais: nova leitura de velhas questões educacionais.** Texto apresentado no XVII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu-MG, 1993.
- DUBY, F. & PERROT, M. **História das mulheres no Ocidente. V. 1: A Antiguidade,** Porto, Ed. Afrontamento, 1990.
- EGYPTO, A. C.; EGYPTO, M. M. Papéis sexuais. In: BARROSO, C. BRUSCHINI, C. (orgs.) **Sexo & juventude.** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FARIA, M.M. **Mulheres de meia-idade:** sua inserção nos serviços de saúde. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). São Paulo, 1995.
- FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada. Abordagem psico-pedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FLAX, J. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pós-modernismo e política.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. **As palavras e as coisas. Uma arqueologia das Ciências Humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREEDMAN, R. **Meu corpo... Meu espelho.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 9^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1994.
- FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Fred.** Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- FREUD, S. **O Mal Estar na Civilização.** Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1976.

- GALBRAITH, J. K. **A sociedade justa – uma perspectiva humana**. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1996.
- GAY, P. **A experiência burguesa: da Rainha Vitória a Freud. A educação dos sentidos**. São Paulo, Cia das Letras, 1988.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- GUEDES, M.E.F. Gênero, o que é isso? **Psicologia, ciência e profissão** (1), (2),(3), p. 4-11, 1995.
- HEILBORN, M. L. Fazendo gênero? A antropologia da mulher no Brasil. In: COSTA, A. O. & BRUSCHINI, C (orgs) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo, FCC, 1992.
- HELLER, A. **O cotidiano e a História**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- IZQUIERDO, M. J. Uso Y abuso del concepto de género. In: VILANOVA, M. **Pensar las diferencias**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994.
- JAGSTAITD, V. **A Sexualidade e a Criança**. São Paulo: Manole Ltda, 1987.
- LAING, R. D. **Eu e os outros**. 7^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- LAJONQUIÈRE, L. de. **De Piaget a Freud. A (psico)pedagogia entre o Conhecimento e Saber**. Editora Vozes, 1993.
- LEFEBVRE, H. **La ausencia y la presencia. Contribución a la teoria de las representaciones sociales**. Fondo de Cultura Económica, México, 1983.
- LINTON, R. **O homem: uma introdução à Antropologia**. São Paulo: Martins, 1971.
- LOBO, E. S. **Experiências de mulheres. Destino de gênero**. São Paulo, Ver. Tempo Social-USP, 1(1):169-181, 1989.
- LOPES, E. M. T. **Da sagrada missão pedagógica**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1991.
- LOURO, G. L. **Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres**. Porto Alegre, UFRGS, 1987.
- _____. Magistério de 1^o. Grau: um trabalho de mulher. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 14, p. 2, 31-39, jul./dez, 1989.
- _____. A História (Oral) da Educação: algumas reflexões. **Em Aberto**, Brasília, n. 47, jul/set, 1990.

- ____. Uma leitura da história da educação na perspectiva de gênero. **Teoria e Educação**, n. 6, 1992.
- ____. **A história oral e a pesquisa sobre gênero**. Brasília: INEP (Série Documental Eventos, n. 5), maio/1994
- ____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.
- ____. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J., MEYER, D. E. e. WALDOW, V. R. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MASSIMI, M. As origens da psicologia brasileira em obras do período colonial. In: GUEDES, M.C (org.). **História da psicologia**. São Paulo: EPU, 1986. (Série Cadernos PUC/SP, 23).
- MATURANA, H. R., VERDEN-ZÖLLER, G. **Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano**. Santiago: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, Enero/1994.
- MEAD, M. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º. Grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1986.
- MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4ª. ed. São Paulo: Polis, 1985.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MURARO, R. M. **A mulher no terceiro milênio**. Rio de Janeiro. 4ª. ed. Record. Rosa dos Tempos, 1995.
- NEVES, M. A. **Divisão sexual do trabalho e relações de gênero: anotações sobre o tema**. XII Encontro da ANPOCS. Águas de São Pedro. 1988. (mimeo).
- NICHOLSON, L. Interpreting Gender. **Signs: Journal of women in culture and society**. Chicago, v. 20, n. 1, 1994.
- NOGUEIRA, O. **Negro Político, Político Negro**. São Paulo. EDUSP, 1992.
- NOVAES, M. E. **Professora Primária: Mestra ou Tia**, 4 ed., São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1991.
- NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

- NÓVOA, A. **Os professores: em busca de uma autonomia perdida?** Porto-PT: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, 1991.
- OLANDA, F. N. **A questão da consciência.** uma análise centrada no sujeito, uma personagem feminina importante na história do Nordeste – Maria Aragão. (referência incompleta na dissertação).
- PARAÍSO, M. A. **O currículo em ação e a ação do currículo na transformação do/a professor/a.** Dissertação de mestrado. UFRGS/FACED, Porto Alegre, 1995.
- PEREIRA, L. **O magistério primário numa sociedade de classes.** São Paulo: Pioneira, 1969.
- PERROT, M., in Ariès, P e DUBY, G. orgs.. **História da Vida Privada. Da Revolução Francesa à 1ª. Guerra Mundial**, v. 4, São Paulo, Cia das Letras, 1991.
- PIAGET, J. **La Représentation DU Monde Chez L'enfant.** Universitaires de France, 1926.
- _____. **Estudos Sociológicos**, Rio de Janeiro: Cia Editora Forense, 1973.
- _____. **O Julgamento Moral na Criança.** S.P. Ed. Mestre Jou, 1977.
- _____. **A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação.** 3ª. ed. Rio de Janeiro. Editora Guanabara. Koogan S. A., 1978.
- _____. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** 4ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara S.A., 1987.
- PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 94. p. 58-73, 1995.
- PRIORE, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil.** 2ª.ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- QUEIROZ, M. I. P. de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: CERU, FFLCH/USP, 1983.
- RADCLIFFE, S. A & WESTWOOD (orgs.) **Viva – Women and Popular Protest in Latin America.** Inglaterra: Ed. Routledge, 1993.
- ROBINSON, B. E. Change views on male early childhood teachers. **Young Children.** S/l: s/n, p. 27-32, July, 1981.
- RODRIGUES, L. M. P. **A instrução feminina em São Paulo. Subsídios para sua história até a proclamação da República.** Faculdade de Filosofia “Sedes Sapientae”. São Paulo, 1962.

- ROSEMBERG, F et al. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia** (1975-1989). Brasília: INEP/REDUC, 1990.
- ROSEMBERG, F. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, H.I.B & MUNHOZ-VARGAS, M. (org). **Mulher Brasileira é Assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; NIPAS: Brasília, D.F. UNICEF, 1994.
- ROSEMBERG, F. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasil, 1994.
- ROSEMBERG, F. PINTO, R. P., NEGRÃO, E. V. **A Educação da Mulher no Brasil**. São Paulo: Global, 1982.
- ROSEMBERG, F., AMADO, T. Mulheres na Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.
- ROSEMBERG, F.; PAHIM, R. **Diagnóstico sobre a educação da mulher no Brasil**. Coleção Década. Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.
- SACCÁ, E. J. Invisible Women: Questioning Recognition and Status. **Art Education. Studies in Art Education**, Virginia, USA, v. 30, n. 2, p.122-127, 1989.
- SAFFIOTI, H.I.B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 2^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- SAFFIOTI, H.I.B. **Do Artesanal ao Industrial: a exploração da mulher**. São Paulo: Hucitex, 1981.
- SAFFIOTI, H.I.B. Rearticulando gênero e classe social. In: BUSCHINI, C. & COSTA, A. (orgs). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: FCC, 1992.
- SAFFIOTI, H.I.B & MUNHOZ-VARGAS, M. (org). **Mulher Brasileira é Assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; NIPAS: Brasília, D.F. UNICEF, 1994.
- SAMARA, E. M. As mulheres, o poder e a família. São Paulo, séc. XIX. São Paulo: Marco Zero, 1989.
- SCOTT, J. **Gender and the politics of History**. New York: Columbia University Press. 1988.
- _____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 16 (2), p. 5-22, 1990.

____. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. Trad, Marta Lamas. **Debate Feminista**. México D.F. v. 5, n. 3, mar/1992.

____. Prefácio a Gender and Politics of History. Trad. Mariza Correa. **Cadernos PAGU**. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, n. 3, p. 11-27, 1994.

____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71-99, 1995.

.SEIFERT, K. Men in early childhood education. In: SPODEK, B; SARACHO, O; PETERS, L. D. (orgs). **Professionalism and the early childhood practitioner**. New York: Teacher College Press, 1988, p. 105-116.

SILVA, P. B.G. **A formação do operário negro no Rio Grande do Sul: histórias de operários negros**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1984 (mimeo).

SILVA, P. B.G. Quebrando o silêncio: resistência de professores negros ao racismo. In: SERBINO, R. V; LIMA GRANDE, M. A. R (orgs.). **A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1995.

SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M.C.R. (org.). **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar, Vygotsky e a Construção do Conhecimento**. 3^a. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SNYDERS, G. **Alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOUZA-LOBO, E. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Brasiliense/SMC-SP, 1991.

SPONCHIADO, J. I. **Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo, 1997.

STOLCKE, V. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade. **Cadernos Cândido Mendes: Estudos Afro-Asiáticos** (20), jun./1991, p. 101-119.

TAPIA, C.E.V. **O aluno trabalhador e a enfermagem: a conexão que falta**. Campinas, Sp: Pontifícia Universidade Católica. Dissertação (Mestrado em Educação -Metodologia do Ensino Superior), 1993.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TUCKER, P. & MONEY, J. **Os papéis sexuais**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

VARIKAS, E. JORNAL DAS Damas, feminismo no séc. XIX na Grécia. In. BLAY, E. A. (org). **Relações Sociais de Gênero e Relações de Sexo**. Núcleo de Estudos da Mulher e das Relações Sociais de Gênero (NEMGE), São Paulo. CODAC-USP, 1989.

VIANNA, C. et al. **O uso analítico do Gênero: balanço crítico de estudos contemporâneos**. Caxambu, 1996 (mimeo). Trabalho apresentado na 18ª. Reunião Anual da ANPED.

WEBER, M. **Escritos Políticos I e II**. México, Fólhos Ediciones S. A., 1979.

WILLIAMS, C. L. **Still a man's world. Men who do "women's work"**. London: University of California Press, 1995.