



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA BARBOSA

**QUESTÕES DE GÊNERO E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PROFESSORAS DE CIÊNCIAS E
BIOLOGIA**

CRUZ DAS ALMAS – BA

2018

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA BARBOSA

**QUESTÕES DE GÊNERO E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PROFESSORAS DE CIÊNCIAS E
BIOLOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado ao componente curricular “Trabalho de Conclusão de Curso I”, do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Rosilda Arruda Ferreira.

CRUZ DAS ALMAS – BA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA BARBOSA

**QUESTÕES DE GÊNERO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PROFESSORAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

É aprovada pelos membros da Banca Examinadora e foi aceito por esta Instituição de Ensino Superior como Trabalho de Conclusão de Curso no nível de graduação, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2018

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Rosilda Arruda Ferreira – Orientadora (CCAAB/UFRB)

Prof^a. Dra. Susana Couto Pimentel (CETENS/UFRB)

Prof^o Dr^o Gabriel Ribeiro (CCAAB/UFRB)

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer. Nesse momento, junto com a felicidade as lágrimas de gratidão também se fazem minha companheira. Essa conquista não é só minha, são de vocês também, sozinha eu não chegaria até aqui.

Agradeço aos meus pais por terem me dado a vida e me educado.

Agradeço as minhas irmãs Cristiane e Mônica e ao meu irmão Rogério por todo o amor, carinho, cuidado e apoio financeiro durante essa trajetória e por estarem sempre do meu lado, me dando forças, palavras de ânimo e determinação. Nunca me deixaram só. Estou aqui por que vocês em nenhum momento desistiram de mim. À vocês todo meu amor, vocês são meu bem maior!

Agradeço a minha irmã de alma, Vanessa, por me amar sempre, até nos momentos que eu menos merecia. Obrigada amiga por acreditar em mim, por me escutar e estar sempre comigo. Amo-te de todo coração.

Agradeço a minha turma de graduação; às vezes eu só ia pra UFRB por que eu sabia que veria vocês, em especial, Lucas (muito maravilhoso), Ubiraci (madeira boa rsrs), William, Sandrinha, Renatinha, Nilson (pelos abraços sempre tão acolhedores), Jully, Manoel... Vou sentir saudades dos grupos de estudos, das resenhas no fim das aulas. Vocês são maravilhosos, sou feliz por ter convivido com vocês.

Agradeço a minha parceira de estágio Elisângela (panicat), sempre tão paciente comigo, me acalmando e passando boas energias na hora do desespero, aprendi muito com você.

Agradeço à Idalinha minha companheira de jornada, por tudo, por suportar meus maus dias. Com você aprendi a ser forte; você me ensinou a ser uma pessoa melhor. Saber que todas as noites iríamos juntas para a UFRB, que eu não estava só me deu muita força pra continuar. Sua amizade foi o maior presente que a UFRB me deu. Sua amizade me fez uma pessoa melhor. Te amo fia e é para sempre.

Agradeço a minha orientadora Rosilda, uma pessoa que eu amei conhecer e quero levar para toda vida, uma pessoa que me inspira muito. Agradeço imensamente por toda paciência, carinho, compreensão, afeto, alegria e por em cada encontro proporcionar momentos de paz, tranquilidade e muito aprendizado, sempre ensinando que estudar tem que ser prazeroso. Sou imensamente grata ao

universo por tê-la como minha orientadora. Obrigada por ter aceitado me orientar, esse foi o meu maior presente de fim de curso. Um ser de luz!

Agradeço a minha família da EMBRAPA, na pessoa de Paulinho, Luzi (minha eterna companheira de bancada), Dalminha (miga sua loka), Cátia (mamãe maravilhosa, uma pessoa com alma perfumada), Andresa (chefe do amor) e Vandeson, por toda amizade livre de qualquer julgamento, todo cuidado, amor, carinho, apoio financeiro, por me apoiarem sempre. Vocês são a melhor família que uma pessoa pode ter. Gratidão!

Agradeço aos docentes/as que contribuíram com minha formação nesse longo processo.

Agradeço Dr^a Cláudia Fortes pela orientação e ensinamentos durante minha iniciação científica na EMBRAPA.

Agradeço de coração as pessoas entrevistadas, pela confiança em mim depositada.

Enfim, a todos que de alguma forma estiveram direta e indiretamente envolvidos nesse processo. E irei carregar cada um para onde eu for.

BARBOSA, Ana Cláudia Oliveira. **Questões de gênero e a formação de professores e professoras de Ciências e Biologia**. 89f. Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2017.

RESUMO

O presente trabalho monográfico intitulado “Questões de gênero e a formação de professores e professoras de Ciências e Biologia” teve como objetivo investigar as representações sociais dos licenciandos/as em Biologia da UFRB quanto às relações de gênero, tomando como referência a mediação entre os processos formativos da universidade e das escolas campo de estágio. O arcabouço teórico foi construído principalmente sob a ótica analítica de gênero de Guacira Lopes Louro (1997; 2008; 2009; 2011; 2013); Judith Butler (2003); Lins, Machado e Escoura (2016); Maria Christina S. de Souza Campos (2002). A pesquisa consiste em um estudo de natureza qualitativa. Para sua consolidação foram realizadas entrevistas com uso de um roteiro de perguntas semi-estruturado. Participaram da pesquisa discentes do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, que estivessem matriculados no componente curricular de Estágio Supervisionado de observação ou regência, com intuito de investigar a mediação entre o campo de estágio e o processo formativo da universidade. Entre eles/elas: 3 discentes eram do Estágio Supervisionado I; 2 discentes do Estágio Supervisionado II; 3 discentes do Estágio Supervisionado III e 3 discentes do Estágio Supervisionado IV, totalizando 11 discentes. As entrevistas foram realizadas de duas formas, devido a disponibilidade dos/as participantes: entrevista individual com oito discentes e a entrevista coletiva com três discentes. Para tratamento dos dados realizou-se, a transcrição das entrevistas gravadas, em seguida, foram analisadas com base na técnica de Análise do Conteúdo (AC) descrita por Bardin (2009). A pesquisa revela que os/as licenciandos/as que colaboraram com o estudo não se sentem preparados para abordarem tal problemática. O PPC do curso não traz nenhuma determinação para abordagem desses conhecimentos. Nota-se ainda nas percepções dos/as licenciandos/as e na análise de suas práticas pedagógicas que quando o tema é lidar com as questões de gênero, a maioria deles/as realmente não sabem o que fazer. Admitem que há lacunas no processo de formação e sentem-se inábeis para enfrentar momentos e situações que fogem daquilo que é o esperado e considerado normal. De qualquer modo, verificou-se por meio das percepções dos/as licenciandos/as que o tema gênero é tabu e polêmico e os docentes, tanto da educação básica, como da universidade evitam trabalhar. O desafio é enorme e exige o empenho de todos. Cabe aos cursos de formação de professores/as se atentarem para a problemática na educação e buscar formar profissionais preparados para encarar as tensões dela resultante.

Palavras-chave: Relações de gênero; Representação social; Formação de professores.

BARBOSA, Ana Cláudia Oliveira. **Gender issues and the training of teachers of science and biology**. 88f. Monography (Graduation) - Federal University of the Recôncavo of Bahia, Cruz das Almas, 2017.

ABSTRACT

The present work, entitled "Gender issues and the training of professors of science and biology", aimed at investigating the social representations of undergraduate students in Biology at UFRB regarding gender relations, taking as reference the mediation between the processes the university and the field training camp. The theoretical framework was constructed mainly from the analytical perspective of gender of Guacira Lopes Louro (1997; 2008; 2009; 2011; 2013); Judith Butler (2003); Lins, Machado e Escoura (2016); Maria Christina S. de Souza Campos (2002). The research consists of a qualitative study. For its consolidation, interviews were conducted using a semi-structured questionnaire. Participants in the study were students of the Licenciature in Biology course at UFRB, who were enrolled in the curricular component of Supervised Internship or observation, in order to investigate the mediation between the training camp and the university training process. Among them: 3 students were from Supervised Internship I; 2 students from Supervised Internship II; 3 students from Supervised Internship III and 3 students from Supervised Internship IV, totaling 11 students. The interviews were carried out in two ways, due to the availability of the participants: individual interview with eight students and the collective interview with three students. For the data treatment, the recorded interviews were transcribed and then analyzed using the Content Analysis (CA) technique described by Bardin (2009). The survey reveals that the graduates who collaborated with the study do not feel prepared to tackle such problems. The PPC course does not provide any determination to approach this knowledge. It is also noted in the perceptions of the graduates and in the analysis of their pedagogical practices that when the theme is dealing with gender issues, most of them do not really know what to do. They admit that there are gaps in the training process and feel awkward to face moments and situations that run away from what is expected and considered normal. In any case, it was verified through the students' perceptions that the theme of the genre is taboo and controversial, and the teachers of both basic and university education avoid working. The challenge is enormous and demands the commitment of all. It is up to the teacher training courses to attend to the problems in education and seek to train professionals prepared to face the resulting tensions.

KEY-WORDS: Gender relations; Social representation; Teacher training.

LISTAS DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de participantes total por sexo.....	48
Gráfico 2: Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	49
Tabela 1: Matrículas na Escola Normal de São Paulo de 1880 a 1889.....	34
Tabela 2: Pseudônimos dos/as participantes da pesquisa e o seus respectivos estágios curriculares.....	48

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Mapa conceitual sobre as consequências das normas de gênero ...27
- Figura 2 – Esquema ilustrativo sobre diferença e igualdade.....27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAHL	Centro de Artes, Humanidades e Letras
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CECULT	Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CETENS	Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CFP	Centro de Formação de Docentes
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GGB	Grupo Gay da Bahia
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LGBTTQI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers e Pessoas Intersex
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo De Consentimento Livre e Esclarecimento
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. GÊNERO NA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	18
2.1 GÊNERO: ENTRE O BIOLÓGICO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL	18
2.2 O AZUL E O ROSA: DOCTRINAÇÃO DE GÊNERO	24
2.3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE GÊNERO	28
2.4 A FEMINIZAÇÃO E A DESVALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: UM BREVE HISTÓRICO	30
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PARA CHEGARMOS AO OBJETIVO	39
3.1 PESQUISA QUALITATIVA: O SER HUMANO COMO PROTAGONISTA	39
3.2 LOCUS DA PESQUISA: CONHECENDO A UFRB	40
3.3 VOLUNTÁRIOS/AS DA PESQUISA: IMPRESCINDÍVEIS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO ESTUDO	41
3.4 ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS	42
3.5 PROCESSO DE COLETA DE DADOS	43
3.6 ANALISANDO OS DADOS	44
4. REPRESENTAÇÕES DOS/AS LICENCIANDOS/AS EM BIOLOGIA DA UFRB SOBRE AS QUESTÕES/RELAÇÕES DE GÊNERO	47
4.1 DADOS PESSOAIS DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	47
4.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO DOS/AS LICENCIANDOS/AS EM BIOLOGIA	50
4.3 PERCEPÇÕES RELATIVAS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO DURANTE OS ESTÁGIOS CURRICULARES	56
4.4 OS/AS LICENCIANDOS/AS COMO AGENTES DE MUDANÇA NO CAMPO DE ESTÁGIO	63
4.5 AS QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	67
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE 1	88
APÊNDICE 2	89

1. INTRODUÇÃO

Quando uma mulher graduanda em licenciatura se propõe a dissertar sobre gênero e as nuances que permeiam seu significado, ela está buscando respostas sobre as forças que agem sobre ela e como seu papel transformador de professora pode influenciar pessoas. É uma forma de buscar explicação no passado, para entender as influências e imposições vigentes, de forma a tentar modificar o futuro. Se configura como um momento de (des) construção do seu papel na sociedade.

A busca por conhecimento em torno da historicidade que permeia as lutas travadas no tempo pregresso, possibilita atualmente que classes subjulgadas contem suas próprias histórias e, assim, nos faz despertar para uma reflexão mais profunda e sensata em relação às situações e vivências das pessoas na sociedade.

Como futura docente, o conhecimento adquirido permitiu um maior entendimento frente às situações que contemplam as relações de gênero no âmbito escolar contribuindo para uma educação que forme cidadãos/as para uma sociedade mais igualitária no que tange a preconceitos relacionados ao gênero, à classe e à raça. Como salienta a filósofa e ativista do movimento feminista negro Djamila Ribeiro (2016), “Se eu luto contra o machismo, mas ignoro o racismo, eu estou alimentando a mesma estrutura”.

O anseio de tecer meu trabalho de conclusão de curso sobre gênero e a formação de professora/professor, nem sempre esteve presente durante a minha vida acadêmica. Esse despertar surgiu a partir de uma defesa de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), em que o estudante externou que, ao escrever sua monografia, ele estava contando um pouco da sua história. Nesse instante me veio um “*start*”. Quero falar sobre gênero e como isso me afeta e afeta tantas outras pessoas. Então falar sobre gênero é falar um pouco sobre minha vida. A partir desse despertar pude perceber que o machismo (e outros preconceitos oriundos dele como a misóginia, sexismo) sempre esteve presente na minha educação, desde a infância, avançando pela adolescência até a vida adulta, no ambiente de trabalho, na vida familiar e entre amigos. Esses preconceitos estão institucionalizados.

Diante disso, pude constatar como esses preconceitos vinculados ao feminino são nocivos e nos podam, limitando nossas expectativas, mesmo quando uma mulher tem a vida profissional consolidada ela tem de conciliar uma jornada dupla (trabalha fora e trabalha em casa), sobrecarregando-a. Supervaloriza o masculino,

condicionando mulheres a salários menores do que os dos homens, mesmo quando elas ocupam o mesmo cargo; reduz ou anula nossa representatividade no cenário político, o que alimenta a dificuldade de aprovar leis favoráveis ao público feminino.

Dissertar sobre gênero na atual conjuntura em que vivemos um golpe político, de classe e de desmanche das políticas públicas sociais, em que uma Presidenta, democraticamente eleita, foi retirada do poder é um ato de resistência.

Nesse contexto, observa-se que, apesar, do estudo da educação sexual estar amparado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em que está previsto o seu ensino de forma transversal na educação básica, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os/as discentes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), foi excluída a referência à necessidade de respeito à identidade de gênero e orientação sexual. A retirada da abordagem desses conceitos da BNCC, representa um retrocesso e compromete a visão de educação como direito dos/das cidadãos/cidadãs e dever do Estado, uma vez que a LDB, no art. 2º, salienta que a finalidade da educação é trabalhar o pleno desenvolvimento das pessoas, inclusive no âmbito da formação da cidadania.

Muito embora discutir as questões de gênero no âmbito escolar remeta a pensar em uma educação que se preocupa e enfrenta as desigualdades entre as mulheres e os homens, o machismo, a misógina, os preconceitos contra a comunidade LGBTTQIs (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers e pessoas intersex) e o racismo. Essa proposta de educação não influencia de modo algum a sexualidade das pessoas, ao contrário, apenas ensina que é preciso respeitar todas as orientações sexuais, identidades de gêneros e famílias em todas as suas formas.

Uma educação que contemple questões de gênero, raça e sexualidade diz respeito a questões de democracia e cidadania. Todas as pessoas necessitam aprender que independente dos valores familiares e religiosos, é um dever de todas/os cidadãs/cidadãos respeitar a forma de viver do/da outro/a. Garantir os direitos a segurança, equidade e a autonomia das mulheres, dos/das negros/as, indígenas e LGBTTQIs é um dever da política nacional e de todas/os.

Paulo Freire, em sua obra “Educação como prática da liberdade”, enfatiza que, é necessário que a educação permita a homens e mulheres chegarem a ser sujeitos, construir-se como pessoa, “transformar o mundo e estabelecer com os/as

outros/as relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...” (2014, p.42).

Em meio ao cenário de vivências, constatações e reflexões acima descritas, surgiram algumas inquietações referentes à formação e ao conhecimento acerca das questões de gênero. Será que o curso de Licenciatura em Biologia da UFRB está abordando tais questões em sua matriz curricular? As/os futuras/os docentes de ciências e biologia estão aptos a discutir relações de gênero em sala de aula?

No contexto até aqui exposto, o estudo teve como **objetivo geral** investigar as representações sociais dos licenciandos/licenciandas em Biologia da UFRB quanto às relações de gênero, tomando como referência a mediação entre os processos formativos da universidade e das escolas campo de estágio. E como **objetivos específicos** à pesquisa buscou: conhecer as representações sociais dos licenciandos/as sobre as relações de gênero; refletir de que forma as relações de gênero são percebidas nas escolas em que os licenciandos estão atuando como estagiários; investigar se os/as licenciandos/as em Biologia se sentem aptos a intervir pedagogicamente nas escolas frente às relações de gênero observadas; discutir sobre como os/as licenciandos/as percebem o tratamento dado às relações de gênero no seu processo formativo na universidade.

Dessa forma, a sistematização do trabalho final será apresentada em cinco itens. Inicialmente, na introdução, são tratadas as questões mobilizadoras do estudo, a justificativa e os objetivos da mesma. Os próximos quatro itens, trazem o referencial teórico da pesquisa voltado a discussão das questões de gênero, e contemplam os seguintes aspectos: gênero: do biológico à construção social; o azul e o rosa: doutrinação de gênero; a feminização e a desvalorização da docência e representação social de gênero na docência; No terceiro item é exposta a metodologia da pesquisa, sua caracterização, sujeitos da pesquisa e a forma de análise dos dados coletados. O quarto item traz os resultados dos dados coletados e a sua discussão. Finalizando, apresentamos as considerações finais sobre os achados da pesquisa.

2. GÊNERO NA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Paulo Freire

A abordagem de temáticas complexas e ainda consideradas “tabus” como gênero, sexualidade, inclusão de pessoas com deficiências, relações étnico-raciais e violências, talvez seja, na contemporaneidade, um dos desafios mais preocupantes entre docentes que, muitas vezes, não se sentem preparados para tal empreitada, na medida em que não tiveram uma formação inicial que contemplassem esses conhecimentos.

Para contribuir com esse debate, neste referencial teórico serão elencados quatro tópicos que subsidiarão os aspectos conceituais da pesquisa. O primeiro tópico intitulado “Gênero: entre o biológico e a construção social” trará uma reflexão acerca do gênero como construção social, contrapondo-se ideia biologizante. O segundo tópico perpassará pela discussão do azul e o rosa: doutrinação de gênero, que contemplará os estereótipos e desigualdades de gênero. O terceiro tópico dissertará sobre a feminização e a desvalorização da docência, trazendo uma problematização sobre a majoritariedade feminina na área em questão, em especial nos anos iniciais da Educação Básica. O último tópico respectivamente transcorrerá sobre representação social de gênero na docência.

2.1. GÊNERO: ENTRE O BIOLÓGICO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL

Ensine-lhe sobre a diferença. Torne a diferença algo comum. Torne a diferença normal. [...] Ao lhe ensinar sobre a diferença, você a prepara para sobreviver num mundo diversificado. Ela precisa saber e entender que as pessoas percorrem caminhos diferentes no mundo e que esses caminhos, desde que não prejudiquem as outras pessoas, são válidos e ela deve respeitá-los.

Chimamanda Ngozi Adichie - Para educar crianças feministas

Para a compreensão sobre gênero é relevante uma abordagem a partir de três categorias: sexo, identidade de gênero e orientação sexual, que contribuem para destrinchar o equívoco entre o que é biológico e o que são construções sociais.

Trabalharemos, inicialmente, com o conceito de gênero preconizado pelos

estudos feministas contemporâneos, um movimento político-social organizado, usualmente remetido ao século XIX e que propõe a igualdade nas relações entre mulheres e homens através da mudança de valores, de atitudes e de comportamentos humanos, com base nos estudos de Scott (1995), Louro (2013), Butler (2003). Nesse enfoque, gênero é estudado numa perspectiva social.

De acordo com Jeffrey Weeks (2000, p.28) “sexo” adquiriu um sentido mais preciso: ele se refere às diferenças anatômicas entre homens e mulheres, a corpos marcadamente diferenciados e ao que nos divide e não ao que nos une”. Ou seja, se refere aos órgãos reprodutivos e genitais classificando os indivíduos como machos ou fêmeas. “Embora essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e sociais” (WEEKS, 2000, p.29).

Identidade de gênero se refere a forma como cada pessoa se identifica podendo ou não estar atribuído ao seu nascimento.

É importante destacar ainda que identidade de gênero é diferente de orientação sexual, elas podem se comunicar, mas um aspecto não necessariamente depende ou decorre do outro (JESUS, 2012). São dimensões diferentes e que não se confundem.

Para Sousa Filho (2009), as orientações sexuais constituem sensibilidades e expressões do desejo e do prazer que podem aparecer na vida do indivíduo por muitas maneiras, sem que sejam fixas e inevitáveis. Todavia, orientação sexual está atrelada a atração afetivossexual por alguém, a vivência relativa à sexualidade. Não existe uma regra de orientação sexual em função do gênero dos sujeitos, assim, nem toda mulher e homem são “naturalmente” heterossexuais. Pessoas transgênero (que não se identificam, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi atribuído no seu nascimento), assim como as cisgênero (pessoas que se identificam com o gênero de seu nascimento), podem ter qualquer orientação sexual.

O que se constata é que as orientações sexuais são diversas, podendo ser assexual (não sentem atração física ou desejo pelo prazer sexual para com nenhuma pessoa), bissexuais (pessoas que sentem atração afetivo-sexual por qualquer gênero), heterossexual (pessoa que se sentem atraídas pelo gênero oposto), homossexual (que se atrai por pessoas de gênero igual àquele com o qual se identifica). (LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016).

A gênese da palavra gênero é carregada por conflitos e lutas e seu significado abarca as desigualdades construídas socialmente entre homens e mulheres. Primeiramente entendidas, apenas à luz das determinações biológicas, para operar e produzir hierarquias, pré-conceitos, violências e relações de poder.

O conceito de gênero privilegia, essencialmente, o estudo dos processos de construção das distinções biológicas, comportamentais, salariais, representativas e/ou psíquicas percebidas entre homens e mulheres, afastando-nos de uma abordagem superficial sobre os papéis e funções destes, para aproximarmos de uma abordagem mais ampla, que nos leve a considerar que as instituições, os símbolos, os estereótipos, as identidades, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações (SCOTT, 1995; MEYER, 2012; LOURO, 2013; LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016).

Louro (2013) reforça que existem aqueles/as que justificam as desigualdades sociais entre homem e mulher, remetendo-as, somente, as características biológicas, utilizando-se de argumentos em que homens e mulheres são biologicamente diferentes e que a relação entre ambos vem dessa diferença e que cada um deve desenvolver papéis estipulados secularmente.

Nesse sentido, as diferenças biológicas são utilizadas para justificar a desigualdade existente, com isso faz-se uso da linguagem “científica” para reforçar estereótipos e desigualdades.

Em vista disso, Louro salienta que,

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (...) importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (2013, p.20-21).

Ao se enfatizar o olhar para o caráter social, não há a intenção de negar que o gênero se constitui em corpos sexuados e dotados de “biologia”, mas reforçar a construção social e histórica exercida sobre as características biológicas.

No seu livro “Segundo Sexo”, Simone de Beauvoir profere a frase “*Ninguém nasce mulher, torna-se mulher*”. De acordo com Bultler (2003), essa frase imprime

claramente que a gente “se torna” mulher, mas sempre sob uma condição cultural, e essa tal condição não vem do “sexo”, pois não há em sua confirmação uma garantia que o “ser” que se torna mulher seja inexoravelmente fêmea.

Diante do exposto é preciso situarmo-nos como surgiu o conceito de gênero e qual a necessidade analítica de gênero para a quebra de paradigmas e preconceitos. Para a compreensão sobre o surgimento do conceito precisamos lançar mão da história do Movimento Feminista e posteriormente do Movimento LGBTTQI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer e *intersexy*). A visão do movimento feminista e LGBTTQI, como precursor da temática gênero, será discutido principalmente sob ótica analítica de Louro (2013; 1995); Butler (2003); Lins, Machado e Escoura (2016) e Scott (1995).

O feminismo como movimento social e político organizado, que busca a igualdade entre homens e mulheres, é datado do fim do século XIX. Lins, Machado e Escoura (2016) salientam,

[...] que o movimento de mulheres foi às ruas e reivindicou diversos direitos que hoje, para nós, parecem naturais: o direito ao voto, à propriedade e à representação política, o acesso à educação e à saúde reprodutiva e a criação de leis e políticas públicas cujo objetivo seja diminuir as desigualdades entre homens e mulheres e proteger as cidadãs (p.39).

Em nível didático, as manifestações contra a desigualdade e discriminação feminina se dividem em três ondas. A primeira onda do feminismo, conhecida como “sufragismo”, era o movimento cujas principais reivindicações eram o direito ao voto e à propriedade. No Brasil, a cientista Bertha Lutz foi a principal precursora na luta pelos direitos das mulheres brasileiras e, em 1922, ela fundou a Federação Brasileira para o Progresso Feminino, mas só em 1932 que foi estendido as mulheres brasileiras o direito ao voto.

Após um período de certa acomodação, conforme Louro (2013), no final da década de 1960 se desdobra a segunda onda feminista, com novas reivindicações que, indo além das preocupações sociais e políticas, expressam sua inconformidade a limitação da sexualidade feminina, a atribuição da imagem feminina à maternidade e a dona de casa, as desigualdades salariais (ainda existente no século XXI), a criminalização do aborto (direito ao próprio corpo), ao silenciamento acadêmico e a violência doméstica e sexual.

Passou-se a questionar visões convencionais e estabelecidas sobre sexo e gênero e a refutar a ideia de que a biologia é fator determinante para os

comportamentos dos indivíduos.

De acordo com Lins, Machado e Escoura (2016) a terceira onda feminista teve início na década de 1990 e desdobra-se até a atualidade.

As feministas de terceira onda focam sua atenção nas maneiras pelas quais o gênero se cruza com outros tipos de desigualdades, incluindo raça, orientação sexual e classe. Há várias maneiras de ser *mulher*. Não existe apenas *a mulher*, mas sim *mulheres*, no plural. Por exemplo: mulheres negras, mulheres que vivem no campo, mulheres que vivem em periferias, mulheres lésbicas, mulheres trans, e assim por diante (p.33).

O termo gênero começa a ser perturbado pelos estudos feministas que, segundo Scott (1995, p.72), defendiam “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual””.

Louro (2003) elenca que o caráter social não tem pretensão de excluir o biológico do gênero, pois o mesmo se constitui em corpos sexuados, mas a intenção é enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Com isso, Jeffrey Weeks (2000, p.25) afirma que “embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo”. O autor reitera (p.25) que “a sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico”.

A partir da década de 1990, o feminismo, enquanto movimento político e contestador da norma instituída, se constitui multifacetado, em que se permite a contestação do legado cis¹-heterossexual branco e patriarcal presente na sociedade e abarca outras dimensões como feminismo negro, lésbico, trans, de mulheres do campo. Essa situação se expressa em vista de que as mulheres são múltiplas em suas vivências e contextos sociais e os preconceitos que perpassam são também distintos e específicos de cada dimensão, por exemplo, a mulher negra é duplamente acometida por preconceitos, primeiramente por ser mulher e depois por ser negra, não necessariamente seguindo essa ordem.

Concomitante com as lutas feministas, entrelaçara-se o movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, desafiando o “padrão cis-heteronormativo”, por meio da Teoria *Queer*, que contesta a normalização e os

¹ Cis – abreviação de cisgênero. Do grego cis significa ‘no mesmo lado’ + gênero. Classifica-se com cis ou cisgênero homens e mulheres que se identificam plenamente com o gênero de nascença. Opõe-se ao transgênero (não identificação com o gênero de nascimento).

estereótipos de gênero, vistos como restritivos e excludentes. Esse movimento questiona a linearidade entre gênero, sexo e desejo e como exemplo podemos citar a norma social que define o nascimento de um bebê com pênis irá determinar sua masculinidade e sua *cis*-heterossexualidade (LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016).

Com a expansão das redes sociais permitiu-se que esses movimentos supracitados ganhassem maior visibilidade, proporcionando transformações que dizem respeito à ocupação de espaços, campanhas publicitárias protagonizadas por mulheres negras, trans, gordas, gays, *drag queens*, visibilidade por meio de canais do *Youtube* e *Facebook* que tratam sobre o feminismo e suas dimensões e a comunidade LGBTTTQI. Esses avanços na discussão sobre gênero e diversidade pressionam a grande mídia e o governo a pensar alternativas de incluir esses temas em suas programações e em seus planos de governo tentando desconstruir a ideia, de gênero binário (mulher e homem/masculino e feminino).

Os movimentos expõem interesses individuais para o campo do político fazendo com que se tornem pautas coletivas, assim, percebe-se que o ser social não se encerra na experiência de sua classe. Nesse contexto, o movimento feminista e LGBTTTQI contemporâneo ressurgem como movimentos de massa expressando-se por meio de livros, revistas e jornais. Surgem os chamados “Estudos da Mulher”, que têm como objetivo tornar visível a segregação social e política que as mulheres foram historicamente submetidas.

As minorias políticas se afirmam e se permitem falar/discutir sobre gênero, sexualidade, relações sociais, preconceito, cultura e, com isso, novas questões são expostas, noções impregnadas socialmente de estética, de relacionamentos amorosos e de gênero são perturbadas.

Com a visibilidade dos movimentos feministas e LGBTTTQI e a maior propagação dos seus anseios enquanto cidadãos/ãs, portadores/as de direitos e deveres, as represálias dos conservadores e defensores assíduos da família tradicional brasileira (pai, mãe, filhos e filhas) também se estreitaram, utilizando argumentos religiosos e biológicos para justificar o preconceito e o ódio. Com isso os índices de violência contra a mulher e contra a comunidade LGBTTTQI só aumentam no Brasil.

Como expressão desse contexto, em 2017, foi registrado de acordo com o Mapa da violência de 2015, que entre 1980 e 2013, 106.093 pessoas morreram por sua condição de mulher. As mulheres negras são ainda mais violentadas. Apenas

entre 2003 e 2013, houve aumento de 54% no registro de mortes. Muitas vezes, são os próprios familiares (50,3%) ou parceiros/ex-parceiros (33,2%) os que cometem os feminicídios (assassinato de mulheres apenas por serem mulheres.). Com isso a taxa de feminicídio no Brasil é a quinta maior do mundo.

De acordo com dados divulgados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), o ano de 2016 foi o mais violento contra pessoas LGBTTQIs. Foram registradas 343 mortes, entre janeiro e dezembro do ano de 2016. Ou seja, a cada 25 horas um LGBT foi assassinado, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Dos 343 assassinatos registrados em 2016, 173 vítimas eram homens gays (50%), 144 (42%) trans (travestis e transexuais), 10 lésbicas (3%), 4 bissexuais (1%).

O território que perpassa por gênero, é permeado de tabus, violências, preconceitos e discriminação. Diante disso, é delicado e controverso exigir dos/das profissionais docentes trabalhar com questões que sua formação não contempla. Assim, por um lado, esses profissionais estão constantemente sob pressão para executar as propostas pedagógicas que contemplem as tensões acerca desse tema e outros que o entrelaçam e, por outro, essas questões acabam em segundo plano tendo em vista as exigências para não atrasar o planejamento.

Contudo, pensar uma educação que contemple as questões de gênero, é refletir primeiramente acerca de uma formação de docentes(as) que se preocupem com a diversidade existente no âmbito escolar, evitando, assim, que indivíduos sejam discriminados (as) ou criem aversão à escola, simplesmente por sua orientação sexual, raça, identidade de gênero.

2.2 O AZUL E O ROSA: DOCTRINAÇÃO DE GÊNERO

Ensine a ela que “papéis de gênero” são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa “porque você é menina”. “Porque você é menina” nunca é razão para nada. Jamais.

Chimamanda Ngozi Adichie – Para educar crianças feministas

Você já deve ter ouvido algumas frases como “todo menino gosta de azul”, “toda menina gosta de rosa”, “toda menina vai gostar de usar brinco, maquiagem, brincar de boneca, salto alto”, “todo menino vai gostar de futebol, de brincar de carrinho”, “toda menina vai querer ser enfermeira, professora, doméstica, dona de casa, aeromoça, secretária”, “toda mulher sonha em casar”, “menino não chora”,

“toda mulher quer ser mãe”.

Exteriorizações como as supracitadas desvelam o genuíno sexismo expresso na mais cabal forma estereotipada. Esses estereótipos são reforçados pelo senso comum, fortalecendo as relações de poder, produzindo símbolos pejorativos que, na maioria das vezes, explicitam situações de misoginia, homofobia, de forma mais intensa sobre a mulher, revelando o preconceito ao que se refere ao feminino. Estes rótulos, são culturalmente construídos, e enquadram comportamentos e representam situações como se fossem naturais e predeterminadas.

Como essas afirmações, que se desenvolvem em estereótipos de gênero, podem subsidiar preconceitos, violências, relações de dominação a quem atende e não atende essas normas? Como essas normas podem ser maléficas tanto para os meninos, quanto para as meninas? E como essas normas se instituem nas vidas de meninos e meninas? Essas são questões relevantes para aqueles profissionais que lidam cotidianamente com a formação humana.

Nascemos em um mundo binário, feminino/masculino, homem/mulher, em que predomina o azul e o rosa. A partir do momento em que uma mulher gesta um embrião, brota-se a dúvida: menino ou menina? Diante disso, quando o sexo biológico é descoberto já existe um futuro “pré-determinado”, com papéis de gênero previamente definidos. Se for menino, o quarto é azul, irá brincar de carrinho, de super-herói, de jogos de estratégia e se for menina o quarto é rosa, de preferência de princesa, enxoval rosa, e irá brincar de cozinhar, de boneca remetendo a cuidados maternos. Desde a infância já se cria no imaginário das crianças que homem é para o público e mulher é para o privado, para a casa, os filhos e a família.

Quando essas generalizações são propagadas em casa, na mídia, nas igrejas e instituições de ensino ou nas relações no dia a dia, reafirmam-se e reforçam papéis de gênero. Toda vez que se restringe um comportamento ou atitude a um determinado sexo, por exemplo, “homem não faz isso” ou “isso não é coisa de mulher”, não se está apenas justificando comportamentos de acordo com as diferenças entre os sexos, mas também se está enfatizando que todas as sociedades esperam que homens e mulheres se comportem de determinada forma, limitando suas possibilidades de existência/vivência no mundo (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2017).

Todas essas questões perpassam pelo gênero. Esse tal ser homem e ser mulher é uma construção social, ninguém nasce gostando de rosa e preferindo

bonecas a carrinhos; isso nos é ensinado, é construído tão fortemente nas nossas relações, que vai além das bonecas e da cor rosa.

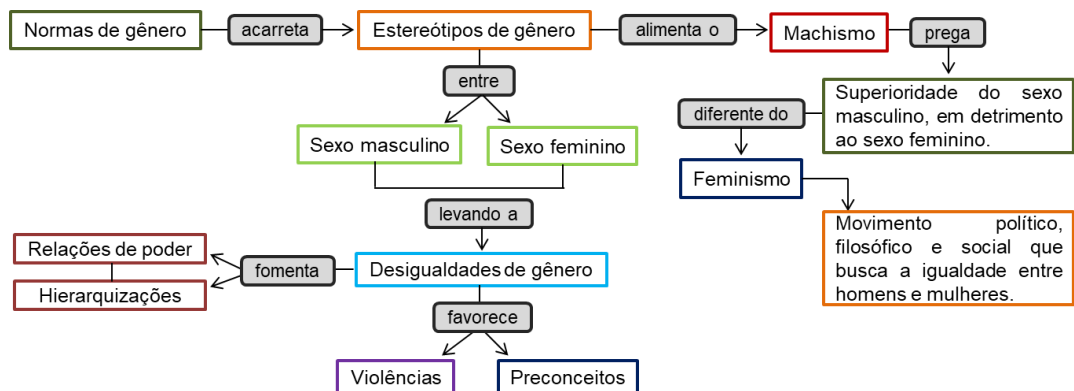
Quando é dito para uma menina que, por ela ser menina, deve ajudar com as tarefas domésticas, deve ser recatada para ser respeitada, ela está sendo limitada em suas potencialidades. Isso significa que, enquanto ela arruma a casa e assume responsabilidades precocemente, o menino joga futebol e se diverte. No futuro, enquanto ela procura empregos ligados ao lar e a maternidade, pois essa é a tarefa da mulher, ele vai alçar voo e se aventurar no mundo, porque “ele nasceu para isso”.

Com isso ao associarmos comportamentos específicos a um grupo de indivíduos só porque são mulheres, homens, meninos e meninas, estamos reforçando estereótipos de gênero. Ou seja, estamos justificando que as diferenças biológicas entre pessoas do sexo feminino e masculino explicam e justificam as diferenças de comportamento na sociedade (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2017).

Louro (2013) problematiza a escola como o espaço de construção e reprodução de tais diferenças entre os sujeitos. Assim, na medida em que afirma o que cada um pode ou não pode fazer, ela separa e informa o “lugar” dos meninos e das meninas. As normas de gênero estipuladas desde a gestação e que perpassam por toda a formação do indivíduo é essencialmente perigosa, pois, a partir delas, são desencadeadas uma série de efeitos subsequentes.

Quando associamos um comportamento específico a um gênero (masculino ou feminino), além de serem regras restritivas, estamos reproduzindo/reforçando estereótipos de gênero, estes, por sua vez, estimularão o machismo, o qual preconiza a superioridade masculina em relação a feminina, nutrindo as desigualdades de gênero, favorecendo violências e preconceitos contra as mulheres e a comunidade LGBTTTQI e fomentando relações de poder e hierarquizações. Em contrapartida, o feminismo é um movimento político voltado para a transformação social, no sentido de construir uma sociedade mais igualitária para mulheres e homens, que tem, no cerne do seu projeto, construído historicamente a partir das lutas sociais, o entrelaçamento entre teoria e prática política (REIS, 2011). Como exemplificado no mapa conceitual apresentado na figura 1.

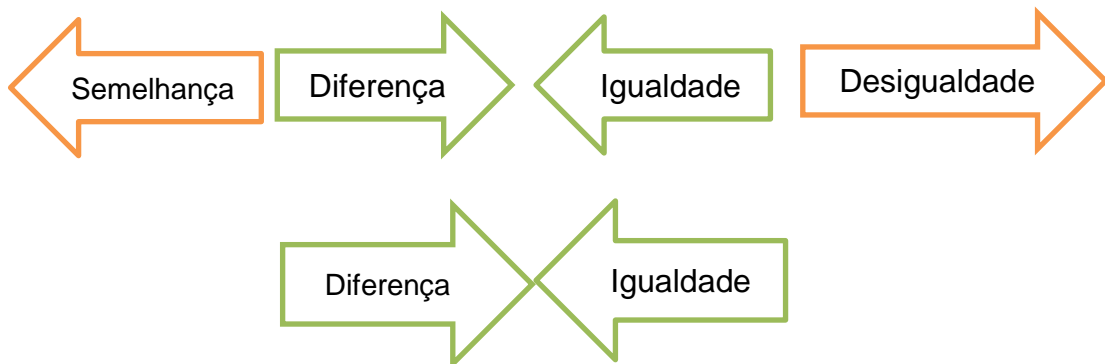
Figura 1 – Mapa conceitual sobre as consequências das normas de gênero.



Fonte: Elaboração própria.

Como salienta Lins, Machado e Escoura (2016), é necessário enfatizar que combater as relações de poder e as hierarquias de gênero não significa anular todas as distinções entre os sujeitos, mas garantir que tais diferenças não sejam ressaltadas para se estabelecer relações de poder, violências, preconceitos e injustiças. De acordo com a imagem abaixo a autora ilustra que o oposto da palavra “Diferença” é “Semelhança”, e o contrário da palavra “Igualdade” é “Desigualdade”.

Figura 2 – Esquema ilustrativo sobre diferença e igualdade.



Fonte: LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p.24

Nesse contexto, por que não pensarmos e criarmos uma sociedade em que diferenças e igualdade caminhem de mão dadas?

2.3. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE GÊNERO

As Representações Sociais são construídas como uma maneira de interpretar e elucidar a realidade cotidiana; uma forma de conhecimento desenvolvida pelos sujeitos e pelos grupos para firmar suas posições, comportamentos e opiniões em relação a situações, acontecimentos, objetos e comunicações. “Essa construção ocorre em todos os espaços da sociedade” (SANTANA E BENEVENTO, 2013, p.1).

Para Moscovici (1978, p.36) o termo Representações Sociais designa uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um grupo social.

De acordo com Spink (1993, p.300), as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção.

As discussões sobre o conceito de Representações Sociais envolvem interseções de três campos científicos: a Psicologia Social, a Sociologia e a Antropologia, configurando-se como um espaço de dupla natureza, psicológica e social (ARRUDA, 2009). Voltam-se para a atribuição de identidade aos sujeitos e aos grupos que estabelecem saberes compartilhados e que contribuem para o entendimento da realidade. Esses saberes são dinâmicos e norteiam o sujeito a interagir e se relacionar com o meio social. Dessa forma, tanto o sujeito quanto o meio social se alteram.

Dadas estas considerações Jodelet ressalta que,

[...] a observação das representações sociais é, de fato, facilitada em muitas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais (1989, p.1).

As Representações Sociais são construídas historicamente na relação indivíduo-sociedade. Elas estão intimamente ligadas ao contexto econômico, cultural, social e são ressignificadas a partir de vivências, influências, manipulação social e conflitos.

Crusoé (2004) salienta que podemos entender que a representação social permite ao sujeito conhecer e interpretar o mundo, orientando suas ações e comportamentos e direcionando sua interação com o meio. Nessa perspectiva, temos a ideia de que as instituições de ensino e a prática escolar não estão imunes a um conhecimento oriundo da comunicação e da relação entre os sujeitos. Dessa

forma, é que podemos identificar as representações que permeiam a realidade educacional podendo contribuir para a análise dessa realidade.

As representações de gênero têm a força de transformar homens e mulheres naquilo que de fato pressupõe, atuando com uma profecia pré-estabelecida, em detrimento dos aspectos idiossincráticos de cada ser (BUENO, 2013).

Nesse contexto, Bueno (2013), salienta que seria equivalente a externar que “mulher=inferior”, pois o conceito de inferioridade moral e intelectual, foi construído diante da suposta inferioridade física em relação a força muscular masculina e, por consequência, toda a extensão de sua existência também o deveria ser. Esta associação entre inferioridade e a mulher, ou tudo que se refere ao feminino, prevalece no discurso misógino, como pode ser exemplificado pela feminização do magistério.

A sociedade é histórica, modifica-se conforme o padrão de desenvolvimento da produção, dos valores, condutas e normas sociais. Na medida em que ocorrem as mudanças, estas atingem as representações de gênero que constituem os papéis de gênero em seu modelo de ser. É uma construção cultural e secular, perpassando pelas representações transmitidas de geração em geração e que, constituída em “cultura”, define qual é o lugar do homem e da mulher com âmbitos diferenciados e antagônicos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vem ocorrendo nas últimas décadas, ainda perduram muitas discriminações, muitas vezes ocultas, relacionadas ao gênero (SWAIN, 2001).

Ademais, caracterizações restritas de papéis sociais dão origem as relações de opressão, exploração e domínio. A natureza da mulher é, a todo o momento, apreendida, controlada, vigiada. Entende-se, então, que “perder” a feminilidade ou a masculinidade é uma ameaça constante e para que isso não ocorra existem regras que devem ser estabelecidas desde infância, nos tipos de brincadeiras, nos jeitos próprios de ser meninos e meninas e, posteriormente, homens e mulheres reprodutores/as de um mesmo modelo de sociedade (SANTANA E BENEVENTO, 2013).

A ideia de que as atividades masculinas são distintas das femininas, produz espaços específicos para cada gênero. Nesses espaços o destino das identidades e atividades, com a separação dos âmbitos de atuação para homens e mulheres, estão valorizados de forma diferentes, imprimindo a expressão social e política da desigualdade entre os gêneros. Dessa configuração emerge a valorização e o

acesso desigual ao poder e aos recursos, o que hierarquiza as relações entre os homens e mulheres.

As distintas remunerações no mercado de trabalho, são partes relevantes da desigualdade entre os gêneros. Mas existem outros âmbitos de diferenças: na divisão do trabalho dentro e fora do lar, na liberdade de escolha, na representação política, respeito ao tipo de vida que se deseja levar (SANTANA E BENEVENTO, 2013).

Como as representações sociais de gênero refletem na profissão docente? É de extrema relevância perceber como a profissão docente, ao longo do tempo, tornou-se um nicho feminino. Para isto, tem-se que lançar o olhar no passado, buscando na história da educação brasileira acontecimentos que possibilitarão entender este fenômeno. Para tanto, é fundamental fazermos um resgate da história da feminização da profissão, que é vista como um dos fatores de desvalorização profissional da carreira docente.

O processo de feminização da docência será abordado na seção seguinte, trazendo um panorama histórico desde o período colonial até o século XXI, em que ainda se presencia forte influência dessa dinâmica. Um exemplo desse fenômeno, ainda hoje, é que os cursos de Pedagogia ainda são preenchidos predominantemente por mulheres.

2.4 A FEMINIZAÇÃO E A DESVALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: UM BREVE HISTÓRICO

Neste tópico, buscaremos compreender de que maneira o magistério modificou a vida das mulheres, haja vista que, com a inserção das Escolas Normais, elas puderam ter acesso à instrução pública, passaporte para a sua inclusão na profissão docente, um processo que gerou a rápida feminização de uma profissão que, em sua gênese, foi predominantemente masculina.

Atualmente, as mulheres já alcançaram inúmeras conquistas (após muitas lutas); garantiram o direito ao voto, a escolha de seus parceiros ou parceiras, de casar-se ou não, de terem filhos ou não, ao trabalho remunerado (apesar de ainda existir uma diferença salarial muito grande entre os gêneros) e de terem oportunidades educacionais compatíveis com as dos homens.

No entanto, a história das mulheres nem sempre foi assim. Por muito tempo,

as mulheres viviam a sombra dos homens e eram tidas como sua propriedade e sob suas imposições. Seu papel social se resumia a esperar o casamento e se dedicarem ao marido, filhos e o lar, mantendo-se sempre dócil e pura (ROSA, 2011).

Diante dessa realidade, a educação era privilégio dos homens e ministrada por eles. A educação feminina era pautada em transformá-las em esposas “perfeitas” e mães. Em momento algum, esta primeira forma de ensino esteve interessada em desenvolver seu intelecto.

De acordo com Rosa (2011) a aquisição de conhecimento intelectual por parte da mulher não era interessante para a sociedade, dada a estreita ligação entre conhecimento e poder. Mulheres instruídas/inteligentes não seriam passivas a sua condição de subordinação e subjugação e lutariam por condições iguais aos dos homens.

Até o início do século XX, as mulheres foram educadas para o privado, o doméstico, tendo que se adaptar aos modelos sociais de boa conduta feminina e, mesmo nesse período, com os avanços científicos e tecnológicos, as condutas sociais permaneciam imperantes, uma vez que ainda eram dominantes no imaginário social princípios que vetavam à mulher o acesso ao mercado de trabalho, ao meio intelectual ou aos estudos mais avançados. De acordo com a concepção dessa época, o trânsito de mulheres nesses espaços poderia corrompê-la e causar uma espécie de “degeneração da frágil natureza feminina”. Por isso, durante décadas, a mulher foi impedida de frequentar instituições de ensino, consideradas impróprias para elas (REIS, 2011).

Diante do exposto, para elucidar o processo de feminização da docência no Brasil é importante lembrar-se à história da educação brasileira, o que possibilitará o entendimento dos papéis desempenhados por homens e mulheres nesse processo. Isso também permitirá entender os problemas que o País enfrenta até hoje, que demandarão grande empenho para serem solucionados.

O período colonial brasileiro, que durou de 1500 até 1822, prevaleceu no Brasil uma educação voltada à elite, proferida principalmente pelos padres jesuítas que se dedicavam à educação dos filhos das famílias tradicionais e a doutrinar os meninos indígenas acerca do evangelho, como meio de concretização da atividade missionária de evangelização.

Majoritariamente, os beneficiários de instrução no período colonial eram somente os indivíduos do sexo masculino (CAMPOS, 2002). Para as mulheres, era

reservado, exclusivamente, o ambiente doméstico, práticas religiosas, festas da igreja e a dedicação as tarefas ditas “próprias do sexo”: bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças (DEMARTINI e ANTUNES, 2002).

Conforme Demartini e Antunes (2002), com a Lei de 15 de outubro de 1827, as mulheres adquiriram o direito à educação por meio da criação de escolas de primeiras letras para meninas. Com isso surgiram as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário, mudanças que acentuaram a discriminação sexual. Havia diferenças de currículo de acordo com o sexo. Uma vez que se ganhava por disciplina lecionada e algumas delas não eram permitidas as mulheres.

Para as mulheres não era permitido lecionar noções de geometria, limitando a aritmética só as quatro operações. No entanto, eram nomeadas para as classes de meninas em que deveriam ser regidas por "senhoras honestas" (LOURO, 2009).

Conforme Louro (2009), em meados do século XIX, começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para formação de docentes. Tais instituições foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse separação entre moças e rapazes, preferentemente em turnos ou até escolas diferentes.

Campos (2002) relata que na década de 1830, mediante o projeto de lei supracitado, deu-se preferência às mulheres no magistério primário das escolas públicas, somente aos poucos que elas puderam frequentar as escolas formadoras e passaram a dominar essa profissão.

Diante disso, nota-se uma dicotomia de ideias nos valores estabelecidos na sociedade: de um lado, as mulheres encontravam consideráveis dificuldades de acesso ao ensino, diante do argumento de que “timidez e ignorância eram suas principais características” (CAMPOS, 2002, p.16) e à educação não lhes eram necessária para as funções que iriam desempenhar na sociedade; por outro lado, a atividade docente, preferivelmente a educação infantil, era vista como função inerente as mulheres, para qual teriam habilidades natas.

A associação entre o magistério e o cuidado com crianças, apoiada na ideia da maternidade compulsória, levou muitas mulheres a encontrarem a oportunidade para entrar no mercado de trabalho, enquanto os homens migravam para ocupações mais lucrativas e de reconhecimento social.

A docência apareceu como um caminho profissional para as moças jovens, brancas e de classe média que até então eram proibidas de trabalhar fora de casa, ansiosas para ampliar seu universo, restrito ao lar e a igreja.

Com o ideal de professora que leve mais cuidados maternos que intelectuais para a sala de aula e o aumento da procura de mulheres por essa profissão, foram criadas as condições para a feminização do magistério.

Conforme Louro (2009) ressalta, a reivindicação por educação feminina representou, sem dúvida, um ganho para emancipação feminina, apesar de sua educação continuar a ser justificada por seu destino biológico de ser mãe.

Foi também dentro dessa perspectiva que se construiu, para a mulher, uma concepção do trabalho fora de casa como ocupação temporária, a qual deveria ser abdicada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. “O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós, “as solteironas” e viúvas” (LOURO, 2009, p.449). Diante disso, as mulheres teriam dois destinos possíveis: o matrimônio ou à docência.

A autora ainda elenca que,

essa representação de professora solteirona é, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, serve para reforçar o caráter de doação e para desprofissionalizar a atividade. A boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus discentes e discentes (Ibid., p.455-456).

O brilhante escritor e educador contemporâneo Paulo Freire, em sua obra “Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar”, problematiza esse estigma da docente com uma parente familiar, ainda presente no século XXI.

Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus discentes da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. [...] O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. [...] Recusar a identificação da figura do *professor* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à *lei*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental ao *professor*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. (1997, p.9, grifos do autor)

É possível observar na Tabela 1 que a feminização da docência já se prenunciava no fim do império no Brasil quando se evidenciava um maior número de matrículas e diplomadas do sexo feminino.

Tabela 1: Matrículas na Escola Normal de São Paulo de 1880 a 1889

Ano	Discentes Matriculados			Diplomados		
	Masc.%	Fem.%	Total	Masc.%	Fem.%	Total
1880	40,98	59,02	61	-	-	-
1881	60,00	40,00	65	85,71	14,29	7
1882	66,18	33,82	68	55,00	45,00	20
1883	62,37	37,63	93	66,67	33,33	18
1884	58,17	41,84	141	77,78	22,22	18
1885	59,05	40,95	232	59,46	40,54	7
1886	51,55	48,45	291	50,00	50,00	26
1887	52,14	47,86	257	73,08	26,92	52
1888	39,82	60,18	339	50,00	50,00	64
1889	47,78	52,22	293	44,35	55,65	115

Fonte: Tanuri, 1979, p.41. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: A feminização da profissão.** In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; DA SILVA, Vera Lúcia Gaspar. **Feminização do magistério: Vestígios do passado que marcam o presente.** Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, Universidade São Francisco, 2002.

Com a criação das Escolas Normais pretendia-se formar docentes para atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas, tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava, pois, pouco a pouco, as Escolas Normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens (LOURO, 2009).

A partir de meados do século XX, conquistas científicas e tecnológicas foram utilizadas pelas mulheres para difundir seus ideais de igualdade e denunciar a opressão que vivenciavam no modelo de sociedade patriarcal e exigir mudanças nas convenções sociais. Assim, no início do século XX, o movimento feminista ganha visibilidade, principalmente no Ocidente despontando com várias reivindicações, dentre as quais o direito ao voto como meio de alcançar maior participação política e social. Com ações organizadas nas ruas e praças públicas, as mulheres romperam com a “clausura” do espaço doméstico formando um movimento político organizado que passou a exigir do Estado e da sociedade civil a igualdade de direitos e o direito ao público, à educação e à profissionalização.

No caso da formação de docentes, dentro de certo tempo evidenciou-se uma superabundância de professoras habilitadas pela Escola Normal e a falta de

docentes nas mesmas condições. Esse movimento daria origem a uma "feminização do magistério", também observado em outros países, fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. (LOURO,2009).

De acordo com Reis (2011, p.45),

para a nova ordem social, seria incoerente manter as mulheres imersas no parasitismo, contudo, não era sensato inseri-las em qualquer atividade laboral devido às implicações morais. Nesse sentido, a educação da infância foi considerada a atividade ideal a ser exercida pelas mulheres, pois, além de não oferecer riscos à moral feminina, estas já possuíam o "nato" dom de educar, devido à maternagem, além de atributos como delicadeza, zelo e docilidade, fundamentais ao exercício do magistério, que passou então, a ser considerada a profissão ideal para elas.

A docência tornou-se um campo de trabalho eminentemente feminino, adquirindo um caráter de "gueto" profissional (RABELO e MARTINS, 2006).

Reforça-se, ainda, que a docência era própria para a condição feminina porque era um trabalho de "meio período", o que permitia que elas cumprissem suas "obrigações domésticas" no outro período. "Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido, supostamente, um "salário complementar"" (LOURO, 1995, p.450, grifo da autora). Diante disso, desconsiderava as situações em que os salários das mulheres era a principal ou a única renda indispensável para a manutenção das despesas domésticas.

A autora supracitada, elenca que,

"[...]A escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino". (Louro,1997, p. 77).

De acordo com Lima (2015, p.5),

compreender como ocorreu a feminização da docência é ter a leitura de que tal processo não se refere somente à presença de mulheres, mas especialmente à associação da escola a símbolos da feminilidade.

Na década de 1930, o corpo docente nacional era composto de mais de 70% por mulheres. Essa situação pode ter contribuído para a desvalorização da profissão atrelada a ideia de que a docência era uma ocupação de segundo nível ou complementar. Por se tratar de uma atividade mal remunerada, atraía, em muitos casos, os (as) que podiam exercê-la como uma atividade secundária. Uma vez inseridas na docência, as mulheres sentiam o preconceito de gênero em relação ao

exercício profissional feminino entre o próprio corpo docente, ou seja, apesar de serem maioria, elas levavam desvantagem em relação aos docentes do sexo masculino em termos de carreira e remuneração (DEMARTINI E ANTUNES, 2003).

Podemos dizer que, atualmente, a profissão docente ainda é composta por maioria feminina, mas com o registro de algumas mudanças nessa composição. De acordo com os dados do Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro, realizado com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, 97,9% dos profissionais de creche são mulheres; o número cai para 74,4% nos anos finais do ensino fundamental e 64,4% para os anos do ensino médio. Na educação superior há em torno de 45% de mulheres docentes (BRASIL, MEC/INEP, 2007). Os dados demonstram que a presença decrescente delas em diferentes etapas do ensino é inversa à valorização profissional. Conforme Vianna (2013), a configuração da feminização do magistério tem sua história e suas implicações de gênero para além da mera estrutura sexual da profissão docente. Uma dessas implicações refere-se ao fato de que encontramos mais homens exatamente nos níveis de ensino que ainda oferecem maior remuneração e usufruem mais prestígio.

O processo de feminização da docência e, concomitantemente, a sua desvalorização se deu por se adequar as características construídas de feminino a profissão, fazendo com que as mulheres em busca de acesso ao público e a sua emancipação migrassem para essa profissão, a qual era a única. Vista como uma vocação feminina, um sacerdócio, um trabalho secundário que poderia ser conciliado com o trabalho doméstico e outras funções, atribuía-se uma pequena remuneração as atividades docentes.

A feminização da docência não se trata apenas da presença do sexo feminino no âmbito escolar. Mas, a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas de classe média, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica (VIANNA, 2013).

Atualmente o debate sobre relações de gênero permeiam as instituições de ensino e estas representam espaços em que há uma ampla diversidade de cultura, valores, interesses, ideologias, classes sociais, atitudes e comportamentos.

As questões de gênero não são apenas obras de ficção, mas um fenômeno

real em que as pessoas precisam ser identificadas como elas quiserem ser identificadas, enquanto um direito, independentemente de ser homem ou ser mulher, de classe social ou raça. Esse é um valor que a educação precisa cuidar. Nesse sentido, passa a ser dever do Estado fornecer capacitação aos/as docentes para que consigam gerar essas discussões no âmbito escolar. Como um reflexo da sociedade, a qual clama por respeito e direitos para as minorias políticas, a escola não pode ficar alheia a esses fatos.

As pesquisas na área acadêmica têm mostrado o quanto às relações de gênero estão presentes no cotidiano escolar, bem como a relevância de trabalhá-las nos conteúdos em sala de aula de forma transversal (LOURO, 2013; SANTOS, 2012; LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016; WEEKS, 2000; FELIPE, 2008).

De acordo com Louro (2013), a escola não apenas produz diferenças e desigualdades, mas essas estão arraigadas desde a sua constituição, múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. O espaço escolar também separou adultos de crianças, católicos e protestantes e se fez diferente para os ricos e para os pobres, além de separar imediatamente os meninos das meninas.

Desta forma, as instituições de ensino, seguido do ciclo familiar, constituem-se em instâncias privilegiadas na formação das concepções e estereótipos de gênero, estimulando padrões muito bem definidos e por mais que essas tenham sofrido transformações ao longo da história, ainda continuam produzindo identidades de gênero de forma sutil e naturalizada.

Dentro dessa perspectiva, Felipe (2008) enfatiza que as instituições de ensino não podem se eximir da responsabilidade que lhe cabe de discutir determinados temas, tais como as desigualdades e violência de gênero e a diversidade sexual, como apontam os PCNs.

A autora reforça que, um dos principais objetivos da escola consiste em ampliar os conhecimentos de seus atores sociais (todos/as presentes no âmbito escolar), devendo ser um espaço de produção de saber, questionamento e aprofundamento de toda e qualquer questão que seja do interesse dos/as discentes. Nesse sentido, qualquer tema que circule no espaço escolar é passível de problematização.

Os efeitos dessa construção minuciosa, contínua e quase imperceptível das identidades de gênero e das identidades sexuais podem ser sentidos nas falas das crianças, dos/as docentes/as, das famílias, etc., nas atividades propostas, no incentivo ou proibição de determinados comportamentos, nos silêncios, nas formas de olhar e sentir, nas sanções (FELIPE, 2008, p.5).

Dentro deste âmbito de discussão, precisa-se contextualizar as construções sociais e o biológico, embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, como já mencionado, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo, ela deve ser entendida como um conjunto de crenças, ideologias, representações, imaginações, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas (WEEKS, 2000).

Neste sentido, faz-se necessário uma formação acadêmica que incorpore as noções das relações de gênero e sexualidade para além da Biologia, preparando os futuros docentes para atuar e se posicionar diante das manifestações dos discentes de maneira crítica e consciente da diversidade que permeia o ambiente escolar.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PARA CHEGARMOS AO OBJETIVO.

A palavra pesquisar se origina do verbo latino *perquirere*, que significa buscar com cuidado, procurar por toda parte, informar-se, aprofundar, inquirir, perguntar, indagar, ir ao redor de (ANDRADE, GUIMARAES, DAMIANO, 2012).

Para realização de qualquer pesquisa é requerido que uma pergunta aflore e inquiete para que, a partir da mesma, se possa traçar hipóteses, problemas, objetivos e procedimentos de coleta de dados, com isso, delimitando-se seu campo de abrangência.

Para o desenvolvimento da pesquisa é necessário servir-se dos conhecimentos construídos pela humanidade e utilizar de forma cuidadosa os métodos, técnicas e outras metodologias científicas (GIL, 2002). Dessa forma Gil (2002, p. 17), conceitua pesquisa como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Nesta proposição serão apresentados o tipo de pesquisa que foi utilizada para alcançar os resultados deste trabalho, bem como os sujeitos envolvidos, o campo de pesquisa e o método que foi aplicado para coleta de dados.

3.1. PESQUISA QUALITATIVA: O SER HUMANO COMO PROTAGONISTA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (PAULO FREIRE, 2005, p. 29)

A pesquisa qualitativa promulga-se a partir de aspectos da realidade que não são mensuráveis ou passíveis de quantificação. Centra-se na compreensão e interpretação das relações sociais (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Para André (1995), a pesquisa qualitativa detém uma visão holística dos fenômenos, isto é, considera os componentes de uma situação em suas interações, relações e influência recíprocas. Essa abordagem de pesquisa surge da constatação de que os fenômenos sociais não podem ser investigados e analisados apenas de forma quantitativa, devido a sua natureza mutável, que está em constante movimento.

Os métodos qualitativos apresentam estruturas maleáveis adequando-se de forma mais apropriada a determinados temas de estudo, principalmente aqueles que exigem um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, e que lidam com informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes (DIAS, 2000).

De acordo com Andrade, Guimarães e Damiano (2012, p.21),

A pesquisa qualitativa procura estimular pesquisadores e entrevistados a pensarem mais autonomamente sobre temas, objetos e/ou conceitos. Trabalha com a dimensão subjetiva de ambos implicada no processo de investigação. Há mais espaço para a análise interpretativa ou discursiva [...]. Faz uso de dados descritivos, também, obtidos pelo pesquisador no contato com a situação em estudo, enfatiza o processo realizado e leva em consideração a perspectiva dos participantes. Transforma em qualidade a questão a ser interpretada e não fica apenas numa descrição e/ou valorização extremada dos números (ou medida) resultantes do trabalho investigativo de mensuração.

Na pesquisa qualitativa, o papel do(a) pesquisador(a) é de ser um veículo do conhecimento já elaborado da temática e fomentar novas evidências a partir da pesquisa para o crescimento do assunto, relacionando os dados do seu tempo com o saber elaborado, admitindo que este trabalho é um ato político. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa releva as peculiaridades de quem pesquisa e o momento histórico presente, ou seja, o/a pesquisador/a não fica alheio (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

3.2. LOCUS DA PESQUISA : CONHECENDO A UFRB.

A pesquisa foi desenvolvida na UFRB, no campus de Cruz das Almas, Bahia, o qual possui dois centros de ensino: o Centro de Ciências Exatas e Tecnologias (CETEC) e o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), onde está lotado o curso noturno de Licenciatura em Biologia.

A UFRB é uma instituição de ensino superior criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia - UFBA, com sede na cidade de Cruz das Almas. É constituída em um modelo *multicampi com* unidades instaladas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus.

Atualmente a UFRB possui 40 cursos de graduação distribuídos em sete centros, sendo dois na cidade de Cruz das Almas (Agrárias, Ambientais e

Biológicas; Ciências Exatas e Tecnológicas) e os outros nos municípios de Cachoeira (CAHL - Artes, Humanidades e Letras), Santo Antônio de Jesus (CCS - Ciências da Saúde), Feira de Santana (CETENS - Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade), Amargosa (CFP - Formação de Docentes) e Santo Amaro (CECULT - Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas).

O CCAAB é composto por nove cursos de graduação sendo estes: Agronomia (turno Integral); Biologia - Bacharelado (turno Integral); Biologia - Licenciatura (noturno); Engenharia Florestal (turno Integral); Engenharia de Pesca (turno Integral); Medicina Veterinária (turno Integral); Tecnologia em Agroecologia (matutino); Tecnologia em Gestão de Cooperativas (noturno); Zootecnia (turno Integral). O turno da noite é preenchido por apenas dois cursos, Biologia - Licenciatura e Tecnologia em Gestão de Cooperativas. No turno matutino apresenta apenas um curso, Tecnologia em Agroecologia, os demais cursos são turno integral.

O CCAAB também dispõe de cursos de pós-graduação entre especialização, mestrados, mestrados profissionais e doutorados. No momento o centro disponibiliza vagas para Especialização *Latu Sensu* em Sociedade, Inovação e Tecnologia Social. Possui vagas para mestrado em Ciência animal; Ciências Agrárias; Engenharia Agrícola; Microbiologia Agrícola; Recursos Genéticos Vegetais; Solos e Qualidade de Ecossistemas e mestrado profissional em Defesa Agropecuária e Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social. Dispõe de dois doutorados em: Ciências Agrárias e Engenharia Agrícola.

A UFRB atualmente contempla o ensino superior no nível de graduação para mais de oito mil discentes, trazendo conhecimento, desenvolvimento e melhores perspectivas para os (as) discentes e a população do Recôncavo Baiano.

3.3. VOLUNTÁRIOS/AS DA PESQUISA: IMPRESCINDÍVEIS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO ESTUDO

Para a consolidação da pesquisa, foram realizadas entrevistas com discentes do curso de licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que estivessem matriculados no componente curricular de Estágio Supervisionado de observação ou de regência, com intuito de investigar a mediação entre o campo de estágio e o processo formativo de docentes e professoras da UFRB.

Participaram da pesquisa 11 discentes, distribuídos da seguinte forma: 3 (27,33%) discentes do Estágio Supervisionado I (quinto semestre); 2 (18%) discentes do Estágio Supervisionado II (sexto semestre); 3 (27,33%) discentes do Estágio Supervisionado III (sétimo semestre) e 3 (27,33%) discentes do Estágio Supervisionado IV (oitavo semestre). Foram realizadas dois tipos de entrevista, a entrevista individual e a entrevista coletiva, devido a disponibilidade dos/as participantes da pesquisa, em que oitos discentes participaram da entrevista individual e três discentes participaram da entrevista coletiva (José, Mário e Frida).

3.4. ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS

Para realização das entrevistas foi utilizado um roteiro semi-estruturado (APÊNDICE 1) dividido em dois blocos de perguntas. O primeiro bloco contemplava as relações de gênero no campo de estágio e o segundo perpassava pela formação de docentes de Biologia e os conhecimentos acerca das questões/relações de gênero no ambiente escolar.

Antes de iniciar as entrevistas, os/as participantes assinavam as vias do TCLE (Termo de Compromisso Livre e Esclarecido) (APÊNDICE 2) e respondiam um breve questionário com perguntas relativas ao seu perfil com relação ao sexo, idade e identificação do semestre.

De acordo com Ludke e André (1986) a entrevista permite uma relação de interação entre a pesquisadora e quem responde, isso é mais evidente nas entrevistas semi-estruturadas em que não há uma rigidez de questões e em que o/a entrevistado/a discorre livremente sobre o tema com base nos conhecimentos/vivências que já detém. Esse ambiente de interação possibilita um clima amistoso e estimulante em que as informações fluem de maneira tranquila e natural.

Na entrevista semi-estruturada, “o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências, dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Desta forma, Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2001, p.186) salientam que na pesquisa qualitativa,

as entrevistas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma

ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

Diante das vantagens da entrevista, o seu uso nesta pesquisa foi de extrema importância e pertinência devido ao objetivo que nos propomos galgar que era de investigar as representações sociais, pois essa forma de coleta de dados permite, não apenas uma conversa, mas uma breve aproximação da realidade e vivência do/a entrevistado/a.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p.163), “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Sendo assim, podendo conciliar mais de uma técnica de coleta de dados, nesta pesquisa conciliamos a entrevista semi-estruturada com a análise documental do PPC do curso.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”. Portanto, a análise do PPC se configurou como uma forma de se obter respostas para o problema da pesquisa, já que este documento abarca as bases legais em que o curso foi estruturado e a partir dele podemos vislumbrar qual profissional o mesmo se propõe a formar. Estas irão complementar o estudo, afim de torná-lo mais rico em detalhes analíticos.

3.5. PROCESSO DE COLETA DE DADOS: MUDANDO O CURSO DA PESQUISA

A priori, a estratégia metodológica para coleta de dados seria pautada na formação de dois grupos de discussão, composto por oito discentes, sendo dois/duas representantes de cada Estágio Supervisionado, visto que a matriz curricular do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB é composta por quatro estágios curriculares.

Com isso em mente, primeiramente foi enviado e-mails as/aos respectivos/as docentes dos componentes curriculares a fim de que os/as mesmos/as disponibilizassem um momento da aula para que fosse apresentada a pesquisa, com intuito de que os/as discentes se voluntariassem a participar. Os/as docentes foram rápidos/as na resposta e de pronto disponibilizaram um tempo de suas aulas,

para que pudéssemos conversar com os/as discentes e, desse modo, despertar-lhes o interesse em fazer parte dessa pesquisa.

Durante as visitas era salientado os objetivos da pesquisa, as inquietações da pesquisadora, sobre o tema, e a metodologia a ser utilizada. Inúmeros/as discentes demonstraram interesse na pesquisa e se voluntariaram, outros/as relataram que não se sentiam à vontade para falar sobre tema, devido à falta de conhecimentos e a outra parcela da turma relataram tempo insuficiente para participar da pesquisa, devido ao cumprimento dos componentes curriculares e dos estudos extraclasse.

Quem esboçava interesse recebia as duas vias do TCLE (Termo de Compromisso Livre e Esclarecido) (APÊNDICE 2) que deveria ser lida e assinada, caso concordasse em participar da pesquisa. Assim sendo, uma das vias ficou em poder da pesquisadora e a outra em poder do participante. Também era solicitado o contato do/da provável participante (celular ou email) para posterior contato para formação do grupo.

Após esse primeiro contato, por meio de aplicativos de mensagens era enviado um pequeno texto agradecendo o interesse pela pesquisa e salientando a importância do/da participante para a concretização e sucesso da pesquisa. Posteriormente perguntava-se quais os horários disponíveis para o encontro do grupo. Diante da pergunta, alguns/algumas relataram ter interesse na pesquisa, mas não teria horário disponível devido o cumprimento dos componentes curriculares obrigatórios e as atividades extra-curriculares.

Em vista disso, foi difícil a estruturação do grupo. Sendo assim, depois de manter contato com diversos/as discentes foi formado um grupo com oito pessoas que haviam esboçado interesse e condições de participar da pesquisa. Com isso marcou-se um horário em que todos pudessem comparecer, o local seria em uma sala no Pavilhão II da UFRB, a qual já estava previamente reservada. No dia marcado ocorreu uma paralisação dos servidores e, assim, todos os pavilhões estavam fechados, inclusive a Reitoria. Apenas o Hospital Veterinário da UFRB estava funcionando, local onde foi realizada a discussão que contou apenas com a presença de três discentes em função do imprevisto relatado.

Frente às inúmeras dificuldades encontradas na formação do grupo de discussão, optou-se por realizar entrevistas individuais, mas, mesmo assim, foi difícil encontrar voluntários/as dispostos/as a participarem. Diante desses fatos, foi usada

a estratégia da conversa face a face na cantina da Universidade, ponto de encontro dos discentes. Durante essas abordagens algumas pessoas relataram que tinham receio de participar porque não tinham conhecimento sobre o assunto, e que esse tema é tabu. A conversa face a face possibilitou uma aproximação com as pessoas, e favoreceu para conseguirmos as entrevistas necessárias para compor a pesquisa.

Ao longo do desenvolvimento das análises, visando preservar o sigilo dos/das participantes, foram atribuídos pseudônimos acrescidos da referência do estágio que cada estudante estava cursando no momento da realização das entrevistas, por exemplo Carlos ES4, Lúcia ES3... e assim sucessivamente.

3.6. ANALISANDO OS DADOS

Para o tratamento dos dados, realizamos, inicialmente, a transcrição das entrevistas gravadas. Em seguida, as mesmas foram analisadas com base na técnica de Análise do Conteúdo (AC) descrita por Bardin (2009), selecionada devido a sua ampla utilização em pesquisas do campo da educação e por a considerarmos adequada ao objeto de estudo proposto na pesquisa.

Para Bardin (2009, p. 49), a Análise de Conteúdo é,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens.

A Análise de Conteúdo se constitui, portanto, em uma técnica que busca promover a compreensão do que é produzido em diversos tipos de discursos, sejam eles escritos ou não. No caso do estudo em questão, foi utilizado com o intuito de favorecer a interpretação e compreensão do que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador.

Para viabilizar o processo de análise do material coletado buscou-se realizar a classificação em temas ou categorias que pudessem auxiliar na compreensão do que está por trás das falas dos/as entrevistados/as (SILVA e FOSSÁ, 2017). Nesse método de análise o texto é, portanto, o principal meio de expressão do sujeito que o pesquisador procura categorizar, apreendendo uma expressão que as representem (FONSECA, 2016). “Procurando fazer inferências do conteúdo da comunicação que possam ser relacionadas ao seu contexto social de produção” (FONSECA, 2016,

p.65).

Para dar conta do caminho metodológico proposto, procedeu-se às três grandes fases que o compõe, a saber: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2009).

Na primeira fase, pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante/inicial do material, no caso, das entrevistas transcritas. Nesse momento, procurou-se gerar as primeiras hipóteses interpretativas a partir do corpus analisado e da teoria tomada como referência. Dessa forma, efetuou-se a organização do material investigado, sistematizando os resultados que serviram de base para tal sistematização que serviram de base para conduzir as operações seguintes.

Concluída a primeira fase, acima descrita, partimos para a segunda fase na qual procedeu-se a exploração do material propriamente dita. Para tanto, recomenda-se a realização das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas (SILVA e FOSSÁ, 2017).

No caso do estudo proposto, definimos como unidades de codificação questões/relações de gênero, que foram identificadas a partir das expressões produzidas pelos/as entrevistados/as em diálogo com o que vem sendo trabalhado pelos teóricos desse campo na atualidade. Ao eleger esse caminho, realizou-se uma classificação feita com base na identificação de elementos de convergência ou divergência de sentidos de um determinado conjunto de palavras ou ideias associadas aos termos.

Por fim, como resultante do trabalho realizada na fase anterior, definimos com mais precisão as categorizações e identificamos as semelhanças e diferenças entre os resultados das entrevistas, para, no final, proceder o reagrupamento e as interpretações finais.

Para a apresentação dos resultados e análises, tomando como referência os objetivos do estudo, trabalhou-se com os seguintes aspectos: a) representações sobre questões de gênero dos (as) licenciandos (as); b) percepções relativas às questões de gênero durante os estágios curriculares; c) os (as) estagiários (as) como agentes de mudanças no campo de estágio; d) as questões de gênero e a formação de docentes.

A partir do exposto, em síntese, o que se buscou, com base na metodologia da Análise de Conteúdo, foi investigar nas falas dos/as voluntários/as da pesquisa

as representações acerca das questões/relações de gênero e como essas influenciam em sua atuação no campo de estágio, bem como identificar como a universidade participa na estruturação desses conhecimentos (ou não).

No capítulo seguinte, apresentamos os resultados do trabalho de investigação realizada.

4. REPRESENTAÇÕES DOS/AS LICENCIANDOS/AS EM BIOLOGIA DA UFRB SOBRE AS QUESTÕES/RELAÇÕES DE GÊNERO

Nesta seção serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa a partir das análises das entrevistas realizadas com discentes do curso de Licenciatura de Biologia da UFRB em articulação com os objetivos da pesquisa e com a discussão teórica feita ao longo dos capítulos iniciais.

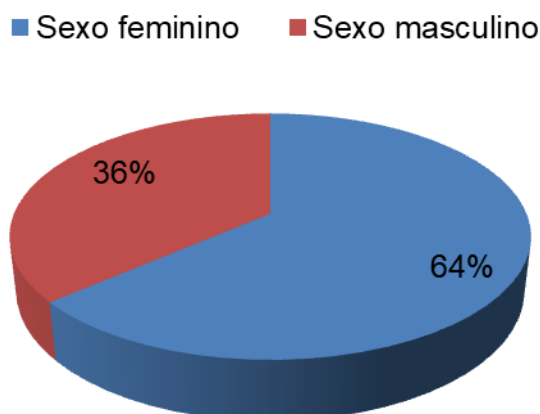
Para a análise dos dados, os resultados foram organizados em cinco subseções. Sendo assim, a primeira subseção discorre sobre os dados pessoais dos/as voluntários/as da pesquisa; a segunda subseção envolve as representações dos/as discentes sobre as questões de gênero tendo como referência o estágio curricular e a vivência universitária; a terceira subseção abrange de que formas são percebidas as relações de gênero no âmbito dos estágios curriculares; a quarta subseção se concentra em como os/as licenciandos/as podem ser agentes de mudanças, intervindo pedagogicamente frente às relações de gênero observadas no campo de estágio, e a última subseção elenca as questões de gênero e a formação de docentes.

4.1. DADOS PESSOAIS DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os/as voluntários/as da pesquisa que grandiosamente disponibilizaram seu tempo para que pudéssemos conversar acerca das questões que fomentam esse estudo, são em sua maioria mulheres. As entrevistas foram realizadas com 11 discentes, destes, sete (64%) foram do sexo feminino, e quatro (36%) do sexo masculino (Gráfico 1). Distribuídos entre os quatro Estágios Curriculares Obrigatório, contou-se com 3 (27,27%) discentes do Estágio curricular I, 2 (18,18%) do Estágio Curricular II, 3 (27,27%) do Estágio Curricular III e 3 (27,27%) do Estágio Curricular IV (Tabela 2). Esse percentual de discentes talvez acompanhe a tendência da maioria das matrículas realizadas nas Universidades em curso de licenciatura que pertence ao sexo feminino. Tendência que corrobora com o Censo da Educação Superior (2015), pois das 958.069 matrículas efetuadas nas universidades em cursos de licenciaturas, 69,57% são do sexo feminino e 30,42% do sexo masculino, dessa forma é notável que a docência continua sendo uma área profissional com predominância feminina. No que se refere à UFRB, Jesus e Nascimento (2010)

identificaram que 59% dos discentes ingressantes em 2010, nos cursos de nível superior da UFRB, eram do sexo feminino.

Gráfico 1: Número de participantes total por sexo



Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 2: Pseudônimos dos/as participantes da pesquisa e os seus respectivos estágios curriculares.

Pseudônimo	Estágio Curricular (ES)
Frida	ES1
Ângela	ES1
Conceição	ES1
Elza	ES2
Mário	ES2
Nina Simone	ES3
Judith	ES3
Paulo	ES3
José	ES4
Carlos	ES4
Dandara	ES4

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à faixa etária, os/as participantes apresentam maior concentração entre 25 a 29 anos, seguido de 20 a 24 e 30 a 34 anos, sendo 45%, 36% e 18% respectivamente, podendo ser caracterizados como um grupo predominantemente jovem (Gráfico 2). Com relação à faixa etária, evidencia-se uma distribuição bastante heterogênea entre os sexos e os estágios curriculares, não havendo grande distinção.

Essas informações coadunam com os dados do IBGE, que indicam que

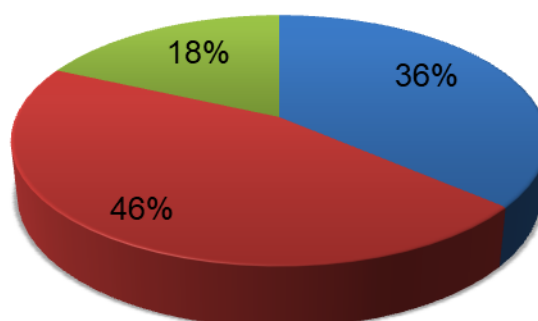
58,5% dos jovens do Brasil matriculados no nível superior em 2014 têm entre 18 a 24 anos. Na região Nordeste esse número cai para 45,5% (IBGE, 2015).

Com relação à UFRB, Jesus e Nascimento (2010) verificaram que 66% dos discentes ingressantes na UFRB em 2010, também se encontram em sua maioria na faixa etária de 18 a 25 anos, destoando dos dados encontrados na pesquisa, que a maior porcentagem de discentes foi na faixa de 25 a 29 anos.

O percentual de discentes acima dos 25 anos, encontrado nessa pesquisa, conforme apresentado acima, pode ser explicado pelo fato do curso ser noturno e atender um público diferenciado. Nesse contexto, foi possível perceber que a maioria das discentes do sexo feminino se concentram nas faixas etárias entre 25 a 29 anos, representando 36% do grupo pesquisado. Esses dados podem indicar que as mulheres estão em busca de formação profissional devido a necessidade de inserção no mercado de trabalho e ao aumento de oportunidades com a expansão dos cursos superiores noturnos o que permitiu que as mesmas cursassem uma universidade. Essa situação também pode estar relacionada às mudanças significativas que vêm ocorrendo com relação a constituição familiar, em que se evidencia uma expansão do número de mães solo (mulheres que criam seus filhos sem a presença do pai da criança) e com isso o aumento das responsabilidades pelo provimento das famílias por parte das mulheres.

Gráfico 2: Faixa etária dos/as participantes da pesquisa

■ 20 a 24 anos ■ 25 a 29 anos ■ 30 a 34 anos



Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntado se os/as discentes que participaram da pesquisa queriam realmente exercer a profissão docente, 100% responderam que sim, o mesmo

ocorreu quando foram questionados/as se gostariam que houvesse um componente curricular que tratasse sobre as questões de gênero dentro da matriz curricular do curso de Licenciatura em Biologia. Com relação a esse questionamento apenas uma discente, não respondeu. Isso demonstra que esses/as discentes vêem a formação da docência para além dos conteúdos específicos, o que pode sinalizar com uma preocupação dos licenciandos para que temas que tratem sobre diversidade na sociedade e na escola sejam objetos de sua formação.

Nesse sentido, Louro (2008) salienta que,

novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação e tornaram evidente uma diversidade cultural que não parecia existir. Cada vez mais perturbadoras, essas transformações passaram a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais (p.19).

Diante das reflexões apresentadas sobre os dados pessoais dos/as participantes da pesquisa, será feita a discussão sobre as representações acerca das questões de gênero dos/as licenciandos/as em Biologia.

4.2. REPRESENTAÇÕES SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO DOS/AS LICENCIANDOS/AS EM BIOLOGIA

De acordo com Tolentino e Rosso (2014) a formação acadêmica nos cursos de licenciatura é o local da organização do conhecimento de base para a docência. Seu processo concebe, de um lado, as observações, as vivências, as aprendizagens e as experiências empreendidas nesse espaço social; e, de outro, os aspectos culturais e teórico-metodológicos que vão sendo adquiridos, assimilados e redimensionados pelos licenciandos durante a sua trajetória formativa. “Essas características do processo de desenvolvimento pessoal e profissional formam as representações mobilizadas durante a constituição da identidade docente” (TOLENTINO e ROSSO, 2014, p.2).

Nessa segunda subseção serão apresentadas as representações dos licenciandos/as acerca das relações/questões de gênero, articulando inicialmente a entrevista individual e depois a entrevista coletiva. Para subsidiar essa análise tomou-se como referência os dois primeiros questionamentos do roteiro das entrevistas (APÊNDICE 1) que solicitam, respectivamente, “relatos sobre as relações de gênero no campo do estágio” e sobre “conflitos acerca das questões de gênero”.

No primeiro momento apresenta-se a análise das entrevistas, ressaltando em negrito as expressões, palavras ou ideias centrais.

[...] eu consegui observar que existe dentro da escola uma **reprodução dos padrões sociais** já estabelecidos. Então, o que é que configura o ser do gênero feminino e gênero masculino, em padrões sociais é reforçado **tanto nas relações interpessoais dos discentes, quanto pela própria instituição escolar**. Enquanto eu tenho meninos que se comportam de determinada forma eu tenho uma direção que ao ver um menino se comportar mal: ahh aquele menino já não se comporta tão bem, enquanto uma menina que se comporta mal, ela diz meu Deus você se comportando tão mal, você é uma moça, se comporte melhor. **Como se não fosse permitido a mulher ela ter outro comportamento, que não o que ela queira ter. E ao homem, que ele se permita fazer o que ele quer**, porque ele já é dono de si, que **ele já consegue discernir o que é melhor pra ele** (Paulo ES3).

Por que tipo ahhhh como aquela menina senta, **você é uma mocinha não se comporte assim tem que dar o exemplo**, vi várias vezes [...] nos meus estágios[...] Mas para as meninas que é a questão de se comportar de andar com roupa não devassa de tá no meio de menino, tipo você é uma mocinha você **não pode ficar nesse meio dos meninos, sente com suas colegas, coisas assim**. Dos meninos não por que vêem que **os meninos podem tudo e as mulheres não podem fazer nada**. (Dandara ES4)

É meio grosseiro lá na escola, é meio grosseiro, os **meninos tratam elas com maior machismo**, sabe? E elas também revidam da mesma forma, **mas convivem como podem**, inclusive na hora da aula há várias assim, reações uns com os outros. (Elza ES2)

[...]tenho observado que houve uma mudança [...] antigamente **os docentes eram bem mais machistas** [...] não que eles deixassem de ser, mas estão se policiando ainda mais que uma pessoa diferente da UFRB[...] fazendo uma conexão UFRB-escola percebo que há um policiamento [...] **Meninos e meninas não se misturam muito, a não ser quando estão namorando** (Conceição ES1)

Ao proceder a análise das falas dos/as entrevistados/as indicadas acima, buscou-se construir uma síntese em que, por meio do destaque de alguns trechos, articulamos as ideias mais repetidas e indicadoras de suas representações sociais de gênero, conforme indicamos a seguir.

Reprodução dos padrões sociais[...] tanto nas relações interpessoais dos discentes, quanto pela própria instituição escolar. [...] Como se não fosse permitido a mulher ter outro comportamento, que não o que ela queira ter. Ao homem, se permite fazer o que ele quer, ele já consegue discernir o que é melhor pra ele [...] Meninos e meninas não se misturam muito, a não ser quando estão namorando [...]uma mocinha não pode ficar nesse meio dos meninos, sente com suas colegas (Síntese elaborada a partir das falas dos/as entrevistados/as).

Com relação a esses primeiros questionamentos, pode-se perceber nos

relatos dos licenciandos que eles percebem que há um forte comportamento machista e sexista explorada e enfatizada nas instituições, atribuindo-se comportamento específico para cada gênero. Nesse sentido, os licenciandos focalizam nos conflitos de gênero questões relacionadas aos papéis sociais que autorizam meninos e desautorizam as meninas com relação a determinados comportamentos e, destacam que esses padrões sociais se expressam tanto nos comportamentos individuais quanto nas normas padronizadas pelas instituições.

Essa reflexão, aproxima-se do pensamento exposto por Louro (2008) de que hoje, tal como antes, é importante refletir sobre “as noções de norma e de diferença que se tornaram particularmente relevantes na contemporaneidade. É preciso refletir sobre seus possíveis significados” (LOURO, 2008, p.20).

Dessa forma, é preciso que se construa uma compreensão mais ampliada das relações de gênero compreendendo que as normas não ecoam de um lugar único, estão em toda parte: na mídia digital e impressa, nas redes sociais, nos lares, nas instituições privadas e públicas, nas relações sociais, e expressa-se por meio de repetidas recomendações e observações cotidianas, que servem de orientação a todos. “Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar” (LOURO, 2008, p.22).

Nesse cenário, esses fatores ganham relevância quando se percebe a falta de formação dos/as educadores/as quanto aos conhecimentos referentes às relações de gênero em sala de aula, bem como as suas dificuldades subjetivas para o tratamento destes temas. Fato esse expresso pelos próprios licenciandos ao informarem que desejavam que uma disciplina que tratasse dessa questão deveria ser inserida no curso.

Para além disso, submersas em uma estrutura que ainda atribui ao feminino uma posição passiva, alguns/algumas profissionais da docência não conseguem assimilar de forma “natural” os comportamentos de não passividade de suas discentes, julgando-as de maneira pejorativa diante da norma instituída que atesta fragilidade às mulheres, fato que pode ser observado no relato trazido por Dandara ES4 de que “uma mocinha você não pode ficar nesse meio dos meninos, sente com suas colegas”. (COSTA, 2009).

Como se pode perceber a partir dos relatos, as representações dos/das discentes entrevistados se mostraram de forma convergentes, não havendo grande discrepância das falas com relação ao período dos estágios curriculares que os/as

mesmos/as estão cursando. Os/as licenciandos/as identificaram diversas situações em que ocorrem distinções de tratamento entre meninos e meninas e suas possíveis consequências, sinalizando para uma falta de preparação dos/as profissionais envolvidos/as nas práticas cotidianas da escola e da sala de aula, em lidar com questões que envolvam gênero e sexualidade. Essa situação contribui para a persistência de valores e práticas que reafirmam as desigualdades entre homens e mulheres, limitando os espaços e as possibilidades de socialização das meninas.

Ao considerar os relatos que foram feitos sobre os mesmos aspectos na entrevista coletiva foi notável a influência da fala de um/a componente sob a fala dos/as outros/as, pois, na medida em que um/a dos/as licenciandos/as apresentava seu relato, os/as outros/as iam modificando os seus comentários. Essa é uma situação rica e dinâmica e demonstra que as representações sociais são construções coletivas que são fomentadas a partir das interações sociais. Na descrição das sínteses dos relatos a seguir, pode-se apresentar como os discursos foram se aproximando com a incorporação de palavras, de termos e vivências.

[...] não permitiam que as meninas brincassem por exemplo de pega pega, coisa de criança mesmo, de que menino brinca, mas que elas impediam que as meninas brincassem [...] **menina tem que brincar de coisas de meninas e meninos tem que brincar de coisas de meninos.** [...] homem tem essa autoridade entre aspas, para realmente xingar e ela tenta confirmar isso como, como se fosse comum sabe [...] talvez seja **influência da cultura**, dos tipos de música que se ouve hoje em dia, como funk, o próprio pagode baiano, que depreda totalmente a mulher. (José ES4)

Eu tô no estágio 2, no sexto semestre, e já foi possível ver **discriminação** dessa parte **dentro de sala de aula** por que a professora orientadora lá, ela é evangélica, mas não pelo fato dela ser evangélica, mas sim pelo fato do pensamento arcaico também [...]. Ela já fez brincadeiras de cunho pesado [...] **brincadeiras de cunho homossexuais** e que são levados na esportiva [...]. Eu via a professora fazer perguntas assim é: **ta mudando de time é, vou falar pra sua mãe é..., o mundo não é assim não abra seu olho, e também já vi crianças que elas demonstram que elas não são heterossexuais, mas elas ficavam reprimidas justamente pela opressão dos docentes.** (Mário ES2)

Eu também já presenciei tanto em sala de aula, onde eu fazia regência quanto observando as interações no colégio como um todo, **também presenciei professoras várias vezes fazendo esse tipo de brincadeiras, tipo discriminando algum discentes.** [...] eu percebo uma **falta de respeito muito grande**, entre o gênero masculino e feminino, onde **os meninos eles tem uma certa liberdade**, que é dada a eles pela escola, tipo **de agir de maneira bem mal educada, grosseira, machista com as meninas** e a professora **reforçam esse tipo de estereótipos** [...] **você tá muito ousada, você vem pro colégio só pra namorar, só quer vim pra beijar na boca**, enquanto elas **não se referem aos meninos dessa forma**, [...] **tem que cobrar dos dois**, mas eu vejo a cobrança mais com as meninas e **tipo elas fazem isso em público, elas envergonham em público.** O que dá margem para os meninos, fazerem com as meninas

também, **eu acho que essas questões a escola têm falhado muito quanto a isso.** (Nina Simone ES3)

Na entrevista coletiva, bem como nas realizadas individualmente, foi possível notar que as instituições de ensino reforçam a discriminação, Louro (2013, p.57) confirma que de “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”. A autora reforça que,

[...] gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. [...] E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença (p.61).

Evidentemente, os/as indivíduos não são meros receptores passivos/as de prescrições externas. Ativamente eles/elas absorvem e são envolvidos/as nessa realidade, com isso reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. Isso é preocupante, pois a escola é reflexo da sociedade. Assim, se as instituições pregam preconceito e discriminação diante das diferenças de gênero e de orientações sexuais, a sociedade como um todo sofrerá consequências.

Os participantes Mário ES2 e José ES4 conjugam ideias para tentar buscar justificativas para a discriminação identificadas no campo de estágio. Mário traz a questão da religião, de forma geral, as grandes religiões monoteístas são as que mais apresentam dificuldades de aceitação da diversidade sexual, o Brasil é representado majoritariamente pelo catolicismo e, mais recente, pelo crescimento de igrejas evangélicas, que tentam impor o que é aceitável em termo de sexualidade modelando pensamentos até mesmo de quem não seguem o cristianismo (BUSIN, 2008). Ajudando a fomentar a ideia da sexualidade como exclusivamente reprodutora, o que é um fator gerador de problemas, pois o sexo somente por prazer não é moralmente bem visto, essas concepções contribuem para legitimação do preconceito contra a comunidade LGBTTTQI, estimulando ideias de que essas pessoas vivem em promiscuidade, são anormais, doentes e desviantes (BUSIN, 2008).

Na entrevista coletiva identificou-se uma síntese que apresenta concordância com as falas das entrevistas individuais, conforme se pode observar abaixo.

Menina tem que brincar de coisas de meninas e meninos tem que brincar de coisas de meninos. Homem tem essa “autoridade” para realmente xingar. Os meninos têm uma certa liberdade de agir de maneira mal-educada, grosseira, machista com as meninas. Eu vejo a cobrança mais com as

meninas. Tem que cobrar dos dois. Influência da cultura. Discriminação. Dentro de sala de aula reforçam esse tipo de estereótipos. Eu acho que essas questões a escola têm falhado muito quanto a isso. (Síntese elaborada a partir das falas dos/as entrevistados/as).

Nesse caso, os/as licenciandos/as destacam aspectos relacionados à discriminação contra as mulheres. No entanto, em suas reflexões, não apresentam indícios de representações que revelem a necessidade de um olhar profundo sobre suas raízes associado a um maior compromisso para questionar normas que instauram lugares rígidos para mulheres e homens na sociedade e que agem como fortes barreiras para a efetivação de direitos das mulheres, aspectos que precisam ser tratados ao longo de seu processo formativo.

Essa temática ganha relevância, pois sabe-se que as desigualdades de gênero estão, ainda, no cerne de sofrimento físico e mental e da morte que atingem bilhões de mulheres de todas as idades, raças, etnias, religiões e culturas. Conforme indicamos a seguir.

Os discursos destes/as discentes, portanto, evidenciam que o gênero não está centrado na matriz heterossexual, referindo-se a atitudes, comportamentos e condutas referentes ao sujeito que se constitui como homem ou como mulher. Verificamos, deste modo, a liquidez que o conceito de gênero assume na perspectiva destes/as discentes, já que o gênero pode ser considerado como performativo, por não ser uma afirmação ou uma negação, mas sim uma construção que ocorre por meio da repetição de atos, gestos e comportamentos correspondentes às normas sociais e culturais (BUTLER, 2003).

Em outras palavras, por mais que em seguida identifiquem a face cultural do gênero, no sentido de que este conceito permite enxergar as diferenças que socialmente são atribuídas a homens e mulheres, o fato de focá-lo no que é instituído ao masculino e ao feminino, sem considerar outras possibilidades que o gênero possa assumir, recai novamente na ênfase do aspecto biológico. De fato, a concepção do gênero somente como heterossexual assemelha-se à ideia de que o sexo constitui a base para as diferenças sociais entre homens e mulheres. No entanto, devemos salientar que a própria ideia de sexo como parte das diferenças biológicas entre os gêneros é uma idéia socialmente construída (BUTLER, 2003).

A realidade não é das melhores, ela nos obriga a discutir isso, seria muito tranquilo se não fosse necessário, mas esta é uma relação de poder que violenta e

mata mulheres, que subjuga milhões de brasileiras.

4.3 PERCEPÇÕES RELATIVAS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO DURANTE OS ESTÁGIOS CURRICULARES

As instituições de ensino básico, assim como qualquer outro ambiente de convivências sociais, são permeadas por pessoas de diferentes religiões, comportamentos, crenças, orientações sexuais, entre outras. Essa diversidade de realidades pode ser trabalhada como um ponto favorável para identificar a pluralidade existente na sociedade e exercitar a convivência com o diferente. Caso contrário, essas diversidades podem se tornar uma fonte de limitação, produzindo sujeitos sociais limitados/as no respeito ao espaço e forma de vida do/a outro/a.

Nesta subseção, discute-se de que forma as relações/questões de gênero são percebidas pelos/as licenciandos/as nas escolas em que estão atuando como estagiários/as. Analisar as percepções é um enfoque pertinente, pois as nossas percepções diante dos acontecimentos expressam as representações sociais que temos referente ao tema em questão. Essa subseção foi alimentada a partir das perguntas 3 e 4 do roteiro que tratam sobre as “diferenças de comportamento entre meninos e meninas” e sobre “discriminação ou preconceito” de gênero nas escolas

Com relação a essa questão, os PCNs para o ensino fundamental contemplam o mais importante avanço em relação à abordagem de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais. Traz a referência ao gênero de forma mais concreta e clara (VIANNA e UNBEHAUM, 2006). Neste documento temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde, aparecem como os chamados temas transversais que devem ser integrados aos conteúdos tradicionalmente trabalhados na escola. Ao referir-se ao tratamento a ser dado à Orientação Sexual (PCN,1997, v.8), elucida que os profissionais da educação devem focar as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Propõe, com isso, três eixos para orientar as intervenções: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids (PCN, 1997, v.8, p.31-34). No eixo Relações de Gênero está expresso a necessidade de promover “o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de ambos e a flexibilização desses papéis” (PCN, v.8, p.35).

Os objetivos propostos neste volume são

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos. (PCN, 1997, p.144-146).

Apesar desse avanço e da importância de seu reconhecimento, Vianna e Unbehaum (2006) problematizam a separação proposta nos PCNs entre os temas saúde e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e a inclusão da orientação sexual no currículo escolar. Ao associar a sexualidade com a saúde, isso favorece, uma abordagem restrita à prevenção e à doença. Ou seja, a sexualidade acaba adquirindo o traço de um problema circunscrito ao corpo, à saúde pública e separado das relações de gênero. “Os PCNs para o ensino fundamental, porém, não está impregnado de uma perspectiva de gênero, a qual, deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelados estritamente à orientação sexual” (p. 419). A sexualidade é um tema circundado de tabus, valores culturais e morais, e de difícil abordagem para a maioria dos/as docentes/as. É preciso orientação para uma utilizar os conteúdos de gênero que considerem “os padrões de conduta estabelecidos culturalmente, os quais, por exemplo, impedem a mulher de exigir de seu parceiro o uso do preservativo” (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p.420).

De acordo com a licencianda Conceição essa abordagem é realizada em sala de aula, mas, de forma superficial e biologizante, sem levar em consideração o processo de construção das relações.

E uma coisa sobre relações de gênero que eu percebi é que o professor passou acho que o professor passou dois meses falando sobre sexualidade e não tocou em nenhum momento em **relações de gênero**, nem falou sobre **machismo**, por exemplo, **comentou de sexo seguro**, que **se a menina** perdesse a virgindade e **engravidasse não era responsabilidade só dela** era do menino também que tem que acompanhar, mas **em nenhum momento ele trabalhou as questões do por que a menina fica só**, do porque a menina não tem esse apoio, só ficou **tecnicista** usa dessa forma, o utero é aqui, o ovário é aqui, uma coisa **super biológica**. (Conceição ES1)

A percepção dos/as entrevistados/as acerca das relações/questões de gênero transcende a ideia binária de homem e mulher e se amplia para outras formas de expressão da sexualidade, como a homossexualidade, que de acordo com os

relatos abaixo, não se referem apenas às práticas sexuais ou às relações interpessoais, mas determina a identidade do sujeito, desqualificando quem o possui, mas, sobretudo, se torna o atrativo mais relevante entre todos que a pessoa possua, como se pode identificar nas falas transcritas a seguir.

Sim, com **os meninos que se lêem gay**, mas pelo comportamento dele os colegas faziam o bullying com eles. Isso eu presenciei várias vezes lá, de chamar de viadinho, de gay e os meninos dançando e ah isso é coisa de mulher rapaz. [...] Mas, sim pela **opção sexual** do menino aí os colegas homem que se diz hetero ficar abusando ele por parecer gay. Na visão deles os meninos seriam gays sim e por isso se comportavam daquela forma. (Dandara ES4)

Só teve uma situação em sala de aula também, que um **discente homossexual** – mas eu tava escrevendo no quadro e aí o outro falou assim, **pede um lápis ali pro gay** que ele sempre tem caneta de várias cores, igual uma menininha, essa foi uma situação em que mais eu vi assim... na sala de aula, mas em relação a outros tipos de preconceitos não. (Elza ES2)

Geralmente sempre **acontece aquelas piadinhas**, que eles nunca acham que é **bullying** mas a gente sabe que é, ahhh **viadinho**, ahhhh **mocinha**, ahhh **machão**, ahhhh **sapatão**, esse tipo de coisa, parece um macho. Mas no interior da sala de aula, dentro da sala, sempre que acontece esse tipo de piadinha a **professora** regente da turma, ela sempre **orientava** olha não é por aí; não faça assim, **não desrespeite seu colega**, respeite seu colega, trate de seu colega da mesma forma que você gostaria de ser tratado, **mas fora da sala de aula**, eu já não via tanto; **as piadinhas ficavam por isso mesmo**, já não via tanta interferência, tanta correção, partindo de ninguém não. (Judith ES3)

Eu posso relatar uma fala de um professor, sobre a **opção sexual** e como os discentess veem essa questão, [...] teve a parada gay uns dias atrás, que ele ouviu um discentes falar que **tinha que matar todas essas pessoas** que se ele pudesse ele faria isso. [...] é polêmico, mas **tentar conscientizar** [...] tentar trazer aquele discentes, é mais uma questão de respeito não é uma questão da minha opinião ser essa e você também tem que acatar, mas levar aquele discentes a **compreender que o respeito deve estar em primeiro lugar**. [...] ele citou a questão da religião que tem pessoas que discriminam o candomblé e que muitas pessoas dizem que é pra matar também, e citou vários outros itens em relação a **discriminação** religiosa, discriminação contra a **opção sexual**, e aí ele acabou problematizando isso em sala. Os discentess participaram bastante e **acharam um absurdo** o que o colega falou [...]. (Frida ES1)

De acordo com Mesquita Filho, Eufrásio e Batista (2011) o preconceito é uma atitude negativa (antipática, hostil), dirigida a membros de determinados grupos sociais e abarca três componentes: o cognitivo, manifestado pela presença dos estereótipos (tornar fixo); o afetivo, que é o preconceito em si; e o comportamental, que traz como resultados atos discriminatórios.

Louro (1999) ressalta que a escola é um dos espaços de convivência mais difíceis para que alguém possa assumir sua homossexualidade, supondo que só

exista um tipo de desejo sexual, inato a todos, que deve ser pelo sexo oposto, a escola nega e anula a homossexualidade, oferecendo mínimas oportunidades para que adolescentes assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos afetivos sexuais. “O lugar do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e dá ignorância” (p.21).

Durante as entrevistas, também foi possível identificar diferentes realidades existentes nas escolas, com ambientes escolares em que os profissionais se mantêm alheios ou agem de forma parcial, e outros que apresentam uma realidade mais animadora, em que os/as discentes convivem de forma harmoniosa, como se pode identificar nas falas de Ângela ES1 e Paulo ES3.

Eu acho até que em relação a isso eles, enquanto **discentes, eles lidam melhor** com isso; **eles são muito simples de lidar com as mudanças da modernização dos contextos** e dos conceitos em geral do que nós outros que vem de outra geração onde era colocada outras situações e que pra gente não é “normal” é tido como algo a se pensar, algo a se refletir, analisar, observar ver se de fato o que deve ser ponderado e o que não pra ser ponderado; pra eles **é mais simples por eles virem de um tempo tecnológico mais aberto** muito mais de fácil acesso pra eles é mais natural essa questão. (Angela ES1)

No estágio 3 do ensino médio eu já **fiquei surpreso** de encontrar outra realidade, em que em uma sala eu consigo ter meninos que não conseguem se reconhecer como **meninos**, tem uma **identidade de gênero diferente**, se comporta de maneira diferente, e eles conseguem ser respeitados na sua identidade. Eu tenho, por exemplo, a questão da **sexualidade incluindo as questões de gênero dentro do mesmo contexto escolar**, sendo que eu tenho **meninas que não se identificam o gênero feminino e meninos que não se identificam com o gênero masculino** convivendo com pessoas que convivem com o gênero que correspondem ao seu sexo. Na mesma sala, **em uma situação harmoniosa, sem nenhum aspecto de discriminação, depreciação, cobrança**. (Paulo ES3)

No caso de Ângela ES1 observa-se o destaque dado por ela quanto ao processo de disseminação de informações na sociedade como sendo um elemento importante para enfrentar a discriminação e construir um “tempo mais aberto”. Já Paulo ES3 descreveu a escola em que estagiou como um espaço de convivência amigável e respeitoso, que se surpreendeu com a realidade encontrada, principalmente por que as pessoas trans são alvo preferíveis de preconceitos e violências.

Considerando a informação dada por Paulo ES3 de que ele estagiou em um curso técnico, talvez se possa inferir que essa condição pode estar interferindo na forma como os comportamentos dos discentes se expressam na escola, uma vez que esses discentes são forçados a amadurecer por conta da relação com o

trabalho, pois serão profissionais, ou por cobrança da família e da escola, ou ainda por ser uma escola estadual mais ampla que promove socialização, promove autonomia para que o estudante decida o que ele vai fazer num curso técnico, talvez essas decisões tenham colocado os sujeitos em posições de ser mais reflexivos e tolerantes.

A partir dos trechos das falas apresentadas até aqui, foi possível identificar duas situações que revelam as distintas realidades encontradas nas escolas pelo/as licenciandos/as. Isso mostra que há possibilidades de que a educação consiga atuar numa perspectiva crítica e transformadora, investindo na formação de cidadãos/as conscientes, responsáveis e atuantes na sociedade.

Síntese 1

Relações de gênero e educação sexual é sempre tabu. Sexo seguro. Machismo. Se a menina, engravidasse não era responsabilidade só dela. Nenhum momento ele trabalhou as questões do por que a menina fica só. Tecnicista. Super biológica. Os meninos que se lêem gay. Opção sexual. Discentes homossexual. Acontece aquelas piadinhas. Bullying. Viadinho. Mocinha. Machão. Sapatão. Tinha que matar todas essas pessoas. Não desrespeite seu colega. Discriminação. Absurdo. Conscientizar. Compreender que o respeito deve estar em primeiro lugar. Mas fora da sala de aula, as piadinhas ficavam por isso mesmo. (Síntese elaborada a partir das falas dos/as entrevistados/as Dandara, Frida, Conceição, Elza e Judith).

Síntese 2

Discentes eles lidam melhor. Eles são muito simples de lidar com as mudanças da modernização dos contextos. É mais simples por eles virem de um tempo tecnológico mais aberto. Sexualidade incluindo as questões de gênero dentro do mesmo contexto escolar. Identidade de gênero diferente. Meninas que não se identificam com o gênero feminino e meninos que não se identificam com o gênero masculino. Em uma situação harmoniosa, sem nenhum aspecto de discriminação, depreciação, cobrança. Fiquei surpreso (Síntese elaborada a partir das falas dos/as entrevistados/as Angela e Paulo).

Ao transcorrer das falas há a reincidência do termo opção sexual, o que denuncia uma dificuldade de tratar a questão a partir de um debate mais contemporâneo sobre o tema, o que é preocupante visto que esses/as licenciandos/as em breve assumirão salas de aula. Vale salientar que não se torna heterossexual, homossexual ou bissexual por escolha ou opção, é um conjunto de fatores de ordem biológica, psicológica, sociais e culturais que inclinará o/a indivíduo para uma determinada orientação. A homossexualidade (assim como a heterossexualidade) compreende uma inclinação para a qual nos orientamos, levados pela atração afetivo-sexual.

Na entrevista coletiva, a força cultural foi bastante citada para justificar a

violência de gênero, fomentada pela ideia de homem como provedor, “dono de tudo” construída ao longo da formação das civilizações. Na fala de Mário ES2 e de Nina Simone ES3 podemos notar como a noção da masculinidade como o “pode tudo” é nocivo para as mulheres, desencadeando uma série violências desde o assédio, citado por Mário ES2 até a agressão verbal e física trazida por Nina Simone ES3, que em muitas vezes pode levar a morte. Vale ressaltar que todo crime contra a mulher é um crime de gênero, que é oriundo do preconceito e da desigualdade entre homens e mulheres.

Minha questão é mais uma **força cultural** mesmo, [...] hoje aqui no Brasil, você percebe que, se você tiver assistindo um desenho japonês hoje, que há um personagem mãe é aquela que tem que estar dentro da casa, lavando a roupa, tem que fazer a comida e o homem chega e ela coloca a comida no prato pro homem comer, é esse viés ele vem se auto confirmando no Brasil, por uma questão cultural, e essa é minha visão que eu acho de como as coisas são. (José ES4)

A gente vive em uma sociedade em que o contexto de que um **homem é aquele que é responsável por tudo** e dono de tudo é muito visível ainda. [...] que os jovens de hoje em dia têm muitos **exemplos dentro de casa** em que os pais são aqueles que mandam na mãe e as mães obedecem. Então eles vão crescendo com essa visão e vão tomando essa visão pra ser a **sua verdade**. E dessa forma eles vão achando que **tem o direito de mexer com qualquer uma mulher** por que aos **homens é permitido tudo**. Por exemplo, quando você diz aquele homem é galinha, a primeira coisa que vem na mente da pessoa é ele pega muita gente, mas quando você fala aquela mulher é galinha, até a entonação muda, é algo pejorativo, é puta ela pega qualquer ela não se respeita, enquanto na verdade a pessoa que está falando que deveria se respeitar, por que ela é dona da vida dela. (Mário ES2)

Essa questão é **muito cultural mesmo**, tipo assim por que eles crescem realmente com o padrão, geralmente nas famílias que tem um pai e uma mãe, é assim que acontece, o pai é provedor da casa e que traz a comida pra mesa então ele que manda e desmanda, e as crianças vêem de tudo, desde o **desrespeito verbal até agressão física**. **A gente sabe de muito pai que bate na mãe** e a **criança presencia tudo** e a **escola que seria um lugar pra mudar essa visão** ela tem só **reforçado esse estereótipo**, principalmente por parte dos docentes que é o que eu percebo muito., as vezes **os discentes tem até uma visão diferente** e o discentes que ele tem um pouco de conhecimento sobre, ele tenta inserir isso na sala de aula ele **é poldado pelos docentes**, o problema também está nos docentes. **A gente vive numa sociedade** e o **professor** não vive a margem dela, e ele **vive dentro dela**, então ele acaba **reproduzindo as coisas** que lhes foram ensinadas, as coisas que eles sabem, a cultura que ele tem. [...] é muito ruim isso na escola, **a escola é um prato cheio pra ver esses tipos de coisas de relações de gênero** por que você vê de tudo acontecendo, desde agressões físicas até verbais, tanto de discentes a discentes quanto de docentes a discentes é muito comum. (Nina Simone ES3)

Como a escola não está alheia ao que acontece na sociedade, Nina Simone ES3 em sua fala retrata uma realidade vivida por milhares de mulheres: a violência

doméstica. No Brasil em 2013, de acordo com Mapa da Violência (2015), 13 mulheres morreram todos os dias vítimas de feminicídio, isto é, assassinato em função de seu gênero. Cerca de 30% foram mortas por seu companheiro ou ex-companheiro. E de acordo com Pesquisa de Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar (2016), três de cada 10 mulheres nordestinas já sofreram violência doméstica.

Quando a noção de “igualdade de gênero” é reivindicada na educação, a necessidade é por um ambiente escolar inclusivo, que crie ações direcionadas de combate às discriminações e que não perpetue a reprodução das desigualdades que permeiam em nossa sociedade. Cobrar uma educação que promova a igualdade de gênero, entretanto, não significa apagar as diferenças percebidas entre as pessoas (o que tem sido amplamente distorcido no debate público), mas garantir um espaço democrático e igualitário em que tais diferenças não se desdobrem em desigualdades.

Quando questionados/as se algum momento durante o estágio algum/a docente manifestou interesse em discutir algo relacionado as questões de gênero, a resposta negativa foi unânime, alegando que que essa temática é considerada tabu, e por vezes a discussão é oprimida.

Não, tabu. (José ES4)

Não. (Mário ES2)

Não, ainda é tabu. (Nina Simone ES3)

Eu não vi iniciativa pra debater identidade de gênero e sim para oprimir. A ideia de opressão daquilo que as pessoas julgam como errado é muito grande, é algo que não estaria de acordo com o pensamento dos docentes, por isso eles vão intervir e até chamar atenção dos pais, se possível, se eles acharem que não vão constranger os pais, e não o indivíduo a criança e age de forma, como a vida da criança, a vida daquele indivíduo que está sendo posta em questão, não valesse a pena, que ela tivesse um destino traçado e teria que seguir aquele destino. (Mário ES2)

Vale a pena destacar que, ao refletirem sobre os aspectos propostos e expressarem seus pontos de vista demarcados por suas representações de gênero e pelo lugar que ocupam na vida social e, mais especialmente, no ambiente escolar, os/as licenciandos/as conseguem perceber como a sociedade está configurada, mas, no entanto, parece não se sentirem parte dela, falando como se estivessem alheios/as, salvo em alguns comentários que os/as mesmos/as se vêem como

constituente desse processo. Essa abordagem demonstra um certo distanciamento das questões em referência. No próximo item esse aspecto será retomado.

4.4. OS/AS LICENCIANDOS/AS COMO AGENTES DE MUDANÇA NO CAMPO DE ESTÁGIO.

O estágio é uma via fundamental na formação docente. É essencial considerar que o mesmo possibilita a relação teoria-prática, conhecimento do campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, conhecimento de como se configura as relações nesse ambiente, como também conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros fatores. Dessa forma, o objetivo primordial do estágio é o contato com a realidade escolar, para que o/a licenciando/a possa perceber os desafios que a carreira docente lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão, obtendo (in)formações e trocas de experiências.

Esta subseção buscará identificar se os/as licenciandos/as se sentem aptos a intervir no campo de estágio, frente às relações de gênero observadas. Nesse sentido, indagamos a alguns/as licenciandos/as somente aqueles/as que afirmaram ter presenciado como as relações de gênero se expressam no ambiente escolar, ou seja, que tiveram um olhar mais atento e crítico, qual a atitudes deles/as diante de algum conflito de gênero. Nesse ponto, os resultados das entrevistas individuais e da entrevista coletiva foram analisados em conjunto, devido a complementariedade dos relatos.

Nos relatos abaixo é possível verificar que há uma real intenção dos/das estagiários/as em trabalhar conhecimentos relacionados as relações/questões de gênero, no entanto, eles/elas afirmam encontrar barreiras impostas pela instituição de ensino ou pelas famílias dos/das discentes.

[...] que eu já presenciei na escola, um **caso de violência contra uma discentes** e que, tipo assim, as professoras e funcionárias do colégio, **não iam intervir, por que foi ela que deu ousadia** entendeu? [...] **então tipo ela deu margem**, [...] e que **se eu não fosse intervir na situação a menina ia ser agredida dentro do pátio do colégio**, com todo mundo vendo. **Não foi só esse caso de agressão física**, mas caso de **agressão verbal que é o tempo todo que acontece, entre gêneros**, [...] **muito mais da parte dos meninos para com as meninas**. (Nina Simone ES3)

No relato de Nina Sinome ES3, percebe-se uma anulação, uma fuga da

responsabilidade da escola, diante de um ato de agressão física que deveria ser motivo de debate e punição ao agressor, pois a partir do momento que dentro do ambiente escolar essas atitudes são permitidas, o agressor presume que seu comportamento não é passível de punição e naturaliza violências.

Nos dois relatos fica evidente, a revolta e o incômodo das licenciandas com a negligência da escola diante dos conflitos envolvendo as relações de gênero.

Inclusive eu percebo que os **tabus** referentes a esses assuntos vêm mais dos docentes do que dos discentess. [...] A gente está vendo que **os discentes estão trazendo dúvidas** que não estão sendo sanadas muitas vezes por **bloqueio do profissional**, entendeu? Eu sou PIBIC e eu tive uma outra experiência no colegio Lauro Passos que fizemos **intervenções sobre sexualidade e gênero** agora com discentess do 3º ano e eu percebi que lá o assunto fluiu, **saiu do tecnicismo** “do usa camisinha assim” e **entrou no machismo**. [...] E se **você quer sensibilidade**, você **tem que expressar essa sensibilidade também**. [...] **percebi uma inquietação muito grande dos docentes** no colégio, [...] **teve uma que sentou e interferiu na conversa**. [...] tinha uma menina falando tirando suas dúvidas; ela começou a olhar pra menina assim, ah né fulana de tal, [...]a menina ficou muda na mesma hora, inibiu. **Reforçou aquele estereótipo** [...] às vezes tem uma relação com a família da menina e a menina se **inibiu de conversar** com escola sobre essas coisas com **medo da repressão**. É que na verdade o que esta acontecendo com essa mudança brusca de geração é que **as pessoas não querem sair da caixinha**, as pessoas estão se engessando, **as informações estão vindo** e os mais novos estão acompanhando por que são da geração deles é natural o acompanhamento, mas os mais antigos. (Conceição ES1)

Nas falas de Conceição ES1 e Nina Simone ES3, pudemos identificar uma postura de anseio de mudança diante da realidade observada. No primeiro caso, a licencianda ao realizar uma intervenção na escola sentiu-se vigiada por estar tratando de assuntos relacionados ao gênero e à sexualidade. Louro (2007) chama a atenção para o modo com que os/as educadores/as encaminham a discussão da sexualidade, pois muitos pensam que se deixar de trabalhar esses problemas a sexualidade ficará longe da escola. Mas a escola não apenas reproduz as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz. Os indivíduos aprendem desde muito cedo a redimensionar seus lugares sociais e aprendem isso por meio de estratégias muito difíceis de reconhecer.

Conceição ES1 traz uma reflexão bastante pertinente sobre as relações de gênero, referente ao machismo e a misoginia, ao afirmar que o machismo é extremamente danoso para as mulheres, pois os índices de feminicídios e violência doméstica comprovam essa realidade. No entanto, o homem também sente resquícios desse preconceito, como por exemplo: homem não chora, homem

sempre está apto para o sexo, são mal vistos se sabem cuidar da casa, morrem de câncer de próstata por preconceito contra o exame. Mostrar que o machismo só traz malefícios para vida de homens e mulheres, faz parte de uma sociedade que busca a igualdade de gênero.

É bem isso, a questão é a **masculinidade**, a forma como ela é **construída**. Você ensina os meninos desde pequeno que eles não podem ser sensíveis, que eles **não podem demonstrar emoções**, isso é nocivo tanto pra quem está em volta, quanto para o próprio indivíduo, e eu acho que é por isso que as pessoas se sentem mais incomodadas com dois homens do que com duas mulheres. As pessoas sempre tentam amenizar quando são **duas mulheres, elas podem ser amigas**, se estão de mãos dadas ou se estão abraçadas, podem ser amigas e se trocam um selinho, ah mas amiga faz isso e tal, tenta **minimizar as coisas**, mas quando são **dois homens choca mais**, tipo assim aquele **cara devia ser provedor** [...] ele deveria **ser um reprodutor** [...] e quando ele se junta com outro homem que tem traços delicados ou afeminados é ainda pior, por que **as pessoas não aceitam que homens também tem sentimentos e podem demonstrar emoções, sempre vêm o homem como uma pessoa dura, fria e calculista e aquilo como tem que ser**. (Nina Simone ES3)

Que talvez esse seja o **papel do professor** é...ser trabalhado nessa vertente é fazer com que os discentes, tanto mulher como o homem **vejam as atitudes machistas** que eles possuem e **demonstrar quanto isso é nocivo para a formação de ambos**. (José ES4)

A licencianda Nina Simone ES3 traz um discurso bem conciso e crítico, referente ao machismo e a distinção na construção da homossexualidade feminina e masculina, e José ES4 reforça a ideia da colega, demonstrando a contribuição do professor e da educação para construção de uma sociedade mais igualitária.

Outras falas expressam novas problemáticas sobre o tratamento das questões de gênero na escola, como se pode ver a seguir.

Quando eu fiz estágio 2 eu caí com **sexualidade** e tive que dar aula e os **pais foram reclamar comigo**. O que eu tava falando de sexualidade no sexto ano, que não era pra eu falar, que os filho e a filha dele não era pra ouvir aquilo e eu falei pra ele que eu estava seguindo o plano, olha aqui o livro didático, não tô fugindo, eu **dava tudo no viés biológico**, nada de... então é isso que eu tô falando uma questão biológica que eles tem que **estudar do próprio corpo humano** eles vão pra você **te atacando** [...]. (José ES4)

Só teve uma situação em sala de aula também, que um **aluno homossexual** – mas eu tava escrevendo no quadro e aí o outro falou assim, **pede um lápis ali pro gay** [...] Assim, como a sala tava em barulho e a sala não fica quieta, **não tive como ir até eles, entendeu? Até por que chamaria muito atenção**, como **o que levou o nome não ligou pra isso**, [...] **ele levou até na esportiva. Talvez já estaria acostumado com isso**. (Elza ES2)

É possível perceber uma diferença de posicionamento entre as duas primeiras licenciandas e os dois relatos acima, José ES4 traz uma realidade das escolas, que é a resistência da família em aceitar a discussão sobre sexualidade, por vezes, por causa da religião ou por acharem que o conhecimento está atrelado ao incentivo à prática. Essa resistência é maior quando a estudante é do sexo feminino, tendo em vista, que a sexualidade feminina é mantida em vigilância, como declara Conceição ES1. Elza ES2 menciona que durante uma aula, um discente chama o outro de gay, para ofendê-lo, mas diante da situação ela não teve como agir.

O Grupo Gay da Bahia (GGB), em seu relatório de 2016, mostrou que um LGBTTQI é barbaramente assassinado vítima de LGBTfobia a cada 25 horas no país, foram 343 assassinatos de pessoas sexualmente diversas em 2016. Dos 343 assassinatos, 173 eram gays (50%), 144 (42%) trans (travestis e transexuais), 10 lésbicas (3%), 4 bissexuais (1%), além de parentes ou conhecidos de LGBTTQI que foram assassinados por algum envolvimento com a vítima. O Brasil lidera o ranking mundial de assassinatos homofóbicos, concentrando 44% do total de execuções de todo o planeta. Morre mais homossexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBTTQI. Os números só vêm aumentando, de 130 homicídios em 2000, saltou para 260 em 2010 e para 343 em 2016.

A escola não é a única responsável, mas é a principal ferramenta de mudança. O professor deve, pelo menos, gerar situações reflexivas para que o discente venha a pensar sobre esse tema para que ele passe refletir a sua realidade e ver que isso não é uma obra de ficção, que as pessoas necessitam ser identificadas como elas quiserem ser identificadas, que isso é um direito dos/as cidadãos/as independente de ser homem ou ser mulher ou da sua orientação sexual, identidade de gênero, as pessoas precisam ser respeitadas pelo o que elas são e esse é um valor pelo qual os profissionais da educação devem trabalhar.

A seguir, apresenta-se as sínteses das falas citadas anteriormente.

Síntese 1

Tive que dar aula de sexualidade. Percebi uma inquietação muito grande dos docentes. Teve uma que sentou e interferiu na conversa. Inibiu de conversar. Reforçou aquele estereótipo. Medo da repressão. Pais foram reclamar comigo. Dava tudo no viés biológico. Estudar o próprio corpo humano. Te atacando. Sexualidade Tabus. Os discentes estão trazendo dúvidas. Bloqueio do profissional. Fizemos intervenções sobre sexualidade e gênero. Saiu do tecnicismo. Entrou no machismo. (Síntese elaborada a

partir das falas dos/as entrevistados/as)

Síntese 2

Caso de violência contra uma discentes não iam intervir, por que foi ela que deu ousadia. Então tipo ela deu margem, se eu não fosse intervir na situação a menina ia ser agredida dentro do pátio do colégio. Não foi só esse caso de agressão física, agressão verbal que é o tempo todo que acontece, entre gêneros. Muito mais da parte dos meninos para com as meninas. (Síntese elaborada a partir das falas dos/as entrevistados/as)

Síntese 3

Pede um lápis ali pro gay. Aluno homossexual. O que levou o nome não ligou pra isso, ele levou até na esportiva. Talvez já estaria costumado com isso. Não tive como ir até eles, entendeu? Até por que chamaria muito atenção. As informações estão vindo. As pessoas não querem sair da caixinha. (Síntese elaborada a partir das falas dos/as entrevistados/as).

Na síntese 1 dos discursos, demonstra que quem se propõe a discutir gênero e sexualidade no ambiente escolar, poderá sofrer represalia de alguns/as docentes/as e da família de alguns/as discentes. Como descrito acima, os/as discentes anseiam por mais informações e trazem dúvidas sobre o tema. No entanto, silenciar essa discussão é negar aos/as discentes o conhecimento a que eles/elas tem direito.

Assim como a licenciando e o licenciando, os/as docentes não devem se paralizar diante às ameaças e as proibições que eventualmente possam ser feitas por responsáveis pelos/as discentes, pois a sexualidade é um tema que faz parte de nosso currículo, sendo inclusive recomendado por documentos oficiais de educação, como os PCN (MAIA, NAVARRO e MAIA, 2011).

É preciso discutir gênero na escola não para negar ou mostrar outras possibilidades, mas para promover o respeito à diversidade. Não se trata de ensinar o/a discente a ser assim ou assado, mas fazer com que respeite quem é diferente e possa entender que as pessoas têm outras formas de viver, para além da norma heterossexual. Quando se discute a questão de gênero por uma perspectiva desconstrutora do padrão cis-heterossexual de masculinidade e feminilidade, contribui-se para a diminuição do sexismo, da LGBTfobia, assim como relata Conceição ES1 “saiu do tecnicismo “do usa camisinha assim” e entrou no machismo. [...] E se você quer sensibilidade, você tem que expressar essa sensibilidade também”.

Na síntese 2, nota-se as consequências das desigualdade de gênero, no entanto, a postura de intervenção da licencianda mostra que é tarefa da escola (não só) fazer com que os/as discentes revejam seus comportamentos diante de conflitos

interpessoais, tentando desconstruir preconceitos de gênero e contribuir para a construção de novos modelos de relação entre homens e mulheres pautados em princípios de igualdade.

Diante disso, é necessário salienta que é altamente perigosa uma educação que coaduna com valores sexistas, indo desde o sofrimento pessoal motivado pela não aceitação social das diferenças individuais até o fracasso escolar. Esses discursos sexistas e silêncios que ocorrem, em casa, na família e nas instituições escolares não podem ser ignorados.

A síntese 3, evidencia uma violência contra a orientação sexual do indivíduo, a partir do momento que o discente contradiz a norma heterossexual, ele perde sua identidade e sua orientação sexual passa a defini-lo. As gozações e os insultos que os/as homossexuais são submetidos no espaço legitimado da sala de aula acaba, fazendo com que, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2013), como podemos perceber na fala de Elza ES1, “Pede um lápis ali pro gay. Aluno homossexual”. “A “naturalização” da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (WEEKS, 1999, p.20).

Louro chama atenção para o que não é dito,

[...] tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala aparece como uma espécie de garantia da "norma". (LOURO, 2013, p. 67-68)

O posicionamento da licencianda pode ser entendida pela falta de conhecimentos para lidar diante dessas ações em sala de aula, o que demonstra deficiências na sua formação inicial, isso fica visível quando a mesma relata “O que levou o nome não ligou pra isso, ele levou até na esportiva. Talvez já estaria costumado com isso. Não tive como ir até eles, entendeu?”. Outra problemática é naturalização de comportamentos discriminatórios, que é extremamente nocivo para constituição identitária dos sujeitos, até por que é pouco provável que as pessoas se

acostumem com insultos, talvez apenas suportem, por questão de sobrevivência.

Louro ressalta a importância do exercício de transformação das práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais todos/as estão envolvidos/as. “Há, no entanto, um modo novo de exercer essa ação transformadora, pois, ao reconhecer o cotidiano e o imediato como políticos, não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir” (LOURO, 2013, p. 122). E essa é uma das responsabilidades da educação.

A escola, como espaço em que a sociabilidade se forma e pode ser transformada, não pode ficar alheia do debate de gênero e de como sua construção cultural contribui para o crescimento da violência.

4.5. AS QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES/AS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.

Nesta última subseção discutiremos sobre abordagem de temas relacionados a gênero no processo formativo de licenciandos/as em Biologia. Para isso, os/as entrevistados/as foram questionados, primeiramente, se em algum momento do curso já foi abordado esses assuntos, se caso não foi, se os mesmos fizeram falta durante os estágios; se já presenciaram algum conflito de relações de gênero no seu processo formativo na UFRB e, por último, se os/as entrevistados/as consideram pertinente a discussão desses temas na formação de docentes/as de Ciências e Biologia. Nesse subseção, os resultados das entrevistas individuais e da entrevista coletiva foram analisados conjuntamente, devido a convergências dos relatos.

O que propõe o PPC do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB sobre a formação de docentes? De acordo com o PPC (Projeto Político Pedagógico) os objetivos do curso de Licenciatura em Biologia,

é formar os profissionais capazes de exercer a atividade docente na educação básica em Ciências Naturais e Biologia, conscientes da sua responsabilidade social, com visão crítica e espírito solidário, e qualidade em prol da conservação da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, bioprospecção, biossegurança e gestão ambiental, tanto nos aspectos educacionais quanto técnico-científicos (UFRB, 2008, p. 11. grifo nosso).

É pertinente analisar que no PPC há um enfoque voltado para as questões biológicas. Logo em seguida, afirma-se no PPC que, além desse objetivo, o curso deseja,

[...] *formar profissionais comprometidos* com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por *critérios humanísticos; compromisso com a cidadania* e rigor científico, bem como por referências éticas e legais, com capacidade de se tornar agente transformador da realidade presente, na *busca da melhoria da qualidade de vida* e apto a atuar na multi e interdisciplinaridade, adaptável [...] às mudanças contínuas do mesmo (UFRB, 2008, p.11. grifo nosso).

Parece que o mesmo coloca os aspectos sociais em segundo plano, ou os mesmos estão direcionados para as áreas biológicas do saber. Cabe, nesse sentido, uma revisão para analisar de forma mais precisa e coerente qual o real sentido destes objetivos.

Vale ressaltar que o PPC traz uma disciplina de Educação Sexual, de natureza optativa, alocada no CCS (Centro de Ciências da Saúde), com carga horária de 34 horas.

Quando questionados/as se em algum momento do curso já foram abordadas questões que envolvam gênero e/ou sexualidade, a maioria dos/as licenciandos/as que participaram da entrevista individual responderam que não e que, muitas vezes, essas questões são silenciadas, mas não por falta de espaço para discussão, pois essas discussões podem estar inseridas dentro das disciplinas, como relata Paulo ES3. Apenas um estudante afirmou ter visto eventos tratando sobre o assunto, como se pode perceber nas falas transcritas abaixo.

Nunca, nunca, não.(Elza ES2)

Não. (Mário ES2)

Não, não, não, momento nenhum. (Judith ES3)

Nenhum. Você não tem uma disciplina para abordar. (Nina sinome ES3)

Não, durante o curso não. [...]Eu creio que é possível ter essa discussão em alguns componentes, por que **se abre espaço pra discussão de criacionismo e evolucionismo, [...] história da ciencia,** questões que são transversais, **anemia falciforme** como é tratada aqui **imerso em outros componentes, questões de gênero, identidade de gênero também pode ser tratada de maneira transversal. [...] Dentro das percepções de estágio,** dentro de **oficina de ensino em biologia,** dentro de **prática educacionais em ecologia,** tudo que estiver relacionado a ida a escola, a observação, a regência, a gente [...] **vai passar despercebido aos olhos, porque a gente só observa aquilo que a gente conhece.** (Paulo ES3)

Não, não aqui na universidade não. (Dandara ES4)

Eu estou no oitavo semestre nunca ouvi falar, eu não tenho saberes necessários para saber **lidar com a situação entre impasse.** Você ver que eu tenho **dificuldade entre orientação sexual, entre gênero e sexualidade** eu não sei essa diferença. Eu não tenho os saberes necessários para [...]trabalhar esse assunto. (Jose ES4)

Já vi alguns seminários sobre isso. Simpósios e tal, não só aqui em Cruz

das Almas, mas em outros campus, **sobre questão de igualdade, questão de genero**. Lembro que teve um **seminário sobre homossexualidade** que tinha aberto a inscrição. (Carlos ES4)

Nunca. Inclusive tive experiências negativas. A professora de didática, semestre passado, a gente ficou de fazer um plano de aula e executar uma atividade, **a minha equipe escolheu exatamente sexualidade**. A professora estava colocando mil e uma dificuldades, **percebi que havia uma resistência** [...], já comecei minha fala dizendo que eu **estava feliz que mais pessoas estavam trabalhando esses assuntos**, expandir mais a mente **para empoderar as gerações que estão vindo**, por que ta aí não tem como você fechar os olhos, [...] (Conceição ES1)

Não. [...] **disciplina de anatomia** e o professor dedicou uma boa parte da disciplina pra **conversar sobre relações de gênero, papel de homem, papel de mulher**, se isso realmente existe que tava tentando desconstruir usando conceitos [...] **o povo ficava fazendo afirmações absurdas**, tipo **se a mulher fosse estuprada ela era a culpada por esta andando na rua de short curto**, então de certa forma ela estava se insinuando. Os nossos amigos próximos, **são super machistas**, você **só descobre quando você conversa**, [...] **O centro não faz discussão sobre, por não fazer, a gente acha que não existe isso aqui**. Percebo que há uma **resistência**, [...] expandir mais a mente para **empoderar as gerações que estão vindo**, [...] **você se negar a falar sobre é um certo tipo de violência também**, como se **você disesse aquele discentes não existe**, como se você não contemplasse aquele discentes. **Não tem nada que estimule, nem falando de outras minorias sociais nada, nada**. (Conceição ES1)

Nesse sentido Louro (2008) salienta que as transformações históricas e sociais são inerentes às sociedades, mas, nos últimos tempos, elas parecem ter se tornado mais visíveis ou ter se acelerado. Difundiram-se novos saberes, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novas formas de viver foram postos em ação e se tornou evidente uma pluralidade cultural que até então parecia não existir. Em poucas décadas,

[...] tornaram-se possíveis novas tecnologias reprodutivas, [...] de fronteiras sexuais e de gênero [...]. Desestabilizaram-se antigas e sólidas certezas, subverteram-se as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar (LOURO, 2008, p. 18-19).

Impossível tentar desprezar os efeitos de todas essas mudanças na sociedade, elas constituem novas formas de existir, mesmo para aqueles que, num primeiro momento, não as experimentem diretamente.

Conceição ES1 relata que esses assuntos foram trabalhados em uma disciplina, no entanto, houve resistência por parte dos/as licenciandos em conseguir assimilar os conceitos e, diante disso, começaram a destilar preconceitos atribuídos a gênero, revelando concepções preconceituosas e machistas, até então desconhecidas. Nesse sentido, Louro (2011) ressalta que gêneros e sexualidades são perpassados por relações de poder e convencionalmente implicam em

hierarquias, violências, distinções.

O silenciamento das questões de gênero no ambiente de produção de conhecimento, como a universidade, é extremamente preocupante, pois coloca em situação marginal sujeitos que são invisibilizados, estigmatizados e são mais propensos a sofrerem violências. A negação do tratamento dessas questões só reforça o não lugar desses sujeitos na sociedade.

A seguir, apresenta-se uma síntese que busca evidenciar as convergências das falas indicadas anteriormente.

Não, durante o curso não. Eu creio que é possível ter essa discussão imerso em outros componentes [...] de maneira transversal. Vai passar despercebido aos olhos, porque a gente só observa aquilo que a gente conhece. Na disciplina de anatomia [...] o povo ficava fazendo afirmações absurdas. Se a mulher fosse estuprada ela era a culpada por estar andando na rua de short curto. São super machistas. O centro não faz discussão sobre, por não fazer, a gente acha que não existe isso aqui. Você se negar a falar sobre é um certo tipo de violência também. Não tem nada que estimule, nem falando de outras minorias sociais nada, nada. Não tenho saberes sobre orientação sexual, gênero e sexualidade. (Síntese elaborada a partir das falas dos/as entrevistados/as)

Na síntese das falas nota-se a apropriação de termos e identificação de situações relacionadas ao gênero por alguns/as licenciandos/as, e uma preocupação diante da falta de discussão, isso demonstra um olhar atento e crítico para as questões de gênero.

Em seguida, os/as licenciandos/as foram indagados, se a falta de conhecimento envolvendo as questões de gênero fez falta no campo de estágio. Quanto a esse aspecto, a maioria respondeu que sim. Apenas Paulo ES3 afirmou nunca ter se ficado paralisado diante dessas situações. No entanto, o mesmo demonstra preocupação ao afirmar que o processo formativo está indo na contramão dos avanços sociais, e isso pode gerar uma propagação de conceitos e ações deturpadas por meio dos/as novos/as docentes/as que adentrando no ambiente escolar, podem reforçar preconceitos e discriminação. Essa realidade é ainda mais trágica, se pensarmos que poderia ser evitada.

As falas transcritas abaixo, demonstram o que foi discutido anteriormente.

Demais. (Mário ES2)

Com certeza [...]. E eu já me deparei com situações sobre isso, e assim, por não ter conhecimento maiores, mais aprofundados, me senti um pouco no ar, [...] (Elza ES2)

Questão de reconhecimento de gênero a nível de causar constrangimento [...] **nunca me aconteceu. Mas gera preocupação, você saber que você tá numa sociedade que caminha e sua educação sua formação está**

estagnada. [...] Mas a preocupação existe, a partir do momento que a gente sabe que tem **lacunas formativas**, [...] **Preocupa** [...]. Nem só pela minha formação, como também dos meus colegas que vão sair docentes de biologia pra atuar no mesmo mercado de trabalho que eu. [...]. Então a preocupação maior da formação dos cursos de biologia, das lacunas que existem, é **como isso vai disseminado. Como é que esses profissionais vão pra lá.** (Paulo ES3)

Na verdade me fizeram falta. (Judith ES3)

Com certeza. **É um tabu na universidade e é um tabu na escola** [...]. Por que na universidade não se discute, [...] Então a gente **vai pra escola não sabe nem como lidar** [...] você **não tem nenhum professor que possa te orientar** nessa área [...] eu lembro de anatomia humana que todo final de semestre fazia um trabalho para abordar sexualidade [...] **os colegas não queriam debater** [...] **Método contraceptivos é um tabu dentro da universidade** [...] relação de gênero pior ainda, por que a gente tem **docentes machistas tanto homem quanto mulher**; a gente tem **colegas machistas** [...] **Então faz muita falta.** [...] tinha que ter pelo menos um **componente curricular** que fosse obrigatório [...]. **Você trabalha com pessoas.** [...] e **não sair por aí** [...] **perpetuando ideias erradas.** [...] Acho o fundamental numa disciplina como essa seria **ensinar a nós, enquanto docentes de biologia**, a **nos posicionar quando esse tipo de situação acontecer na escola.** (Nina Simone ES3)

Muito. Essa questão de que Nina puxou em relação a sexualidade trabalhada na anatomia humana, [...] ele fez um mapa conceitual que era sobre **a masturbação feminina** [...] Elas acharam que isso era um **afronta a sua forma de pensar**...enfim a sua forma de viver, então **é delicado trabalhar isso dentro de uma universidade** [...] é complexo já rende muito problema, **imagine no ensino fundamental e médio.** (José ES4)

Sim. (Dandara ES4)

Eu acho que sim, eu acho que como isso esta sendo exigido hoje acho que dentro da grade deveria existir uma matéria relacionada a questões de genero [...]. (Carlos ES4)

A falta de conhecimento possibilita a não identificação de situações de preconceito, discriminação e violência, por que as pessoas não conseguem identificar o que elas não conhecem e normalizam comportamentos destrutivos para construção de uma sociedade mais igualitária. Já dizia Guacira Louro (2013, p.65) “desconfiar do que é tomado como "natural"”. Discutir gênero é uma luta pela dignidade humana. A autora reforça que,

[...] os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a idéia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais

estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito (LOURO, 2013, p.65).

Nesse sentido, a síntese das falas acima, demonstra uma convergência da visão quanto à deficiência de conhecimento por parte dos/as licenciandos/as devido a negação de discussão. Por sua vez, há uma preocupação generalizada diante das lacunas formativas.

É um tabu na universidade e é um tabu na escola. Gera preocupação você saber que você tá numa sociedade que caminha e sua educação sua formação está estagnada. Lacunas formativas. Preocupa como isso vai ser disseminado. Vai pra escola e não sabe nem como lidar. Não tem nenhum professor que possa te orientar. Docentes machistas tanto homem quanto mulher. Colegas machistas. Acaba reproduzindo certas coisas, mas por falta de conhecimento eu acredito, não por maldade. É delicado trabalhar isso dentro de uma universidade. (Síntese elaborada a partir das falas dos/as entrevistados/as)

Em relação se já presenciaram algum conflito de gênero durante o processo formativo na UFRB, as respostas foram variadas: uns/as relataram que já presenciaram de forma cotidiana e outros/as disseram que nunca presenciaram, talvez esses/as que nunca presenciaram certamente não tiveram uma percepção assertiva.

Aqui na universidade **nunca vi nenhuma situação**, [...]. (Elza ES2)

No curso de biologia tem muito, nem só no curso de biologia, **é uma reprodução social** [...] que é a redução **do papel da mulher no curso** [...]. Ocorreu em um componente [...] que eu reprovei: o professor [...] que é um homem, **questionar a minha disciplina anterior que foi ministrada por uma mulher** [...] e ao ponto de eu comentar assim, **eu não sentir dificuldade em aprender com a metodologia que ela ensina, ela não é menos competente por que eu não passei no componente**. (Paulo ES3)

Não, **aqui dentro da universidade não**. Como eu te falei, eu acho aqui um **ambiente bem neutro**. (Judith ES3)

Já vi de discentes para discentes. (Dandara ES4)

Já, **constantemente estou presenciando**. [...]. Mas você fala seu **viado** de outra **forma pejorativa** isso existe, não só **na escola, na universidade, lá fora**. É uma forma pejorativa não é uma forma amigável, quando existe amizade é outra coisa. (Carlos ES4)

Demaaais, [...] escancarado inclusive, principalmente de docentes por que eles tem um certo poder, dentro da sala de aula, dentro da universidade então eles se sentem acima de qualquer outra coisa, **a gente tem que escutar piada machista dentro da sala**. Eu já escutei do professor, ele tem uma filha mulher, e ele dizer ahh **agora passei de consumidor para fornecedor**, isso é extremamente machista, e ele está falando da própria filha. Não só esses comportamentos, como outros, de **silenciar enquanto a gente tá falando**, [...] não te darem tanto crédito pelo que você esta falando e aí vem um colega seu e fala a mesma coisa e uhh como não pensei isso antes, mas eu acabei de dizer isso e ninguém me deu crédito, ou então

você não ser levada a sério dentro das discussões em sala de aula, por ser mulher, por acharem que você é nova demais [...] os comentários que os colegas fazem, sobre roupa, sobre como as meninas se portam na escola, sobre tudo. Esses comentários [...] em que se manifesta o machismo é nesse ambiente, [...] é interessante é que professor-professor acontece demais, essas coisas de relações de gêneros. (Nina Simone ES3)

E eu que ouvi do **professor** que inclusive eu acho que é o mesmo, ele **falou o seguinte** durante uma aula prática, **a gente cria a filha todo preocupado**, todo lá esforçado, **vem um garanhão e papá, e hoje em dia pode ser até uma mulher, que pode vir também, Deus me livre.** Aí parou assim, **olhou pra minha cara, não que eu tenha nada contra, [...] se embolou todo.** (Mário ES2)

É essencialmente preocupante a propagação de pensamentos e comportamentos machistas por parte de docentes, visto que os docentes são referência de profissional para os/as licenciandos.

A partir das falas expressas anteriormente, é possível identificar dois conjuntos de assertivas que compõem as sínteses a seguir:

Síntese 1

Nunca vi nenhuma situação. Aqui dentro da universidade não. Ambiente bem neutro.

Síntese 2

No curso de biologia tem muito. Demaaais. Constantemente estou presenciando. Já vi de discentes para discentes. Na escola, na universidade, lá fora. É interessante é que professor professor acontece demais, essas coisas de relações de gênero. É uma reprodução social. Do papel da mulher no curso. Questionar a disciplina anterior que foi ministrada por uma mulher. Não sentir dificuldade em aprender com a metodologia que ela ensina, ela não é menos competente por que eu não passei no componente. A gente tem que escutar piada machista dentro da sala. Agora passei de consumidor para fornecedor. Silenciar enquanto a gente tá falando. Você não ser levada a sério dentro das discussões em sala de aula, por ser mulher, por acharem que você é nova demais A gente cria a filha todo preocupado vem um garanhão e papá, e hoje em dia pode ser até uma mulher, que pode vim também, deus me livre. Não que eu tenha nada contra. Viado. Forma pejorativa. Manifesta o machismo.

Nas sínteses das falas acima, pode-se notar uma divergência de percepções com dois grupos bem distintos. Assim, enquanto temos licenciandos/as que afirmam que o “ambiente da universidade é neutro”, não tendo presenciado nenhuma discriminação de gênero, por outro lado, temos licenciando/as que enfatizam a “reprodução social” dos papéis de gênero pelos docentes, com falas e comportamentos machistas.

A síntese 1 evidencia a falta de percepção de alguns/as licenciandos/as, demonstrando falta de conhecimento, pois ninguém reconhece o que não conhece, isso é preocupante, visto que esses/as licenciandos/as em breve assumiram salas

de aulas. E como Louro (2013, p. 80-81) nos alerta que “a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”.

No entanto, é complicado exigir que os/as mesmos/as tenham conhecimento sobre esses temas, sendo que a sua formação não contempla esses conhecimentos.

A síntese 2 traz outra realidade, em que os/as licenciandos/as percebem como as relações de gênero estão configuradas no ambiente universitário, transparecendo conhecimento sobre o assunto. Os/as licenciandos/as relataram situações de: machismo, sexismo, homofobia e *mansplaining* (*man* - homem e *splaining* - explicar) quando uma mulher fala algo e não é levada a sério, e o homem fala a mesma coisa e leva os créditos, como podemos observar na fala de Nina Simone ES3, “silenciar enquanto a gente tá falando, [...] não te darem tanto crédito pelo que você esta falando e aí vem um colega seu e fala a mesma coisa e uhh como não pensei isso antes, mas eu acabei de dizer isso e ninguém me deu crédito”.

O último questionamento dessa subseção, discorre sobre a importância da abordagem dos conhecimentos referentes as questões/relações de gênero no processo formativo para professor/a de Ciências e Biologia.

Diante das respostas dos/as licenciandos/as se nota uma preocupação com a formação enquanto futuros/as docentes/as em função da falta de conhecimentos para enfrentamento das situações que contemplam a perspectiva de gênero no ambiente escolar. A maioria respondeu que acha relevante que a universidade inclua na matriz curricular um componente para tratar desses conhecimentos, alguns/as ainda sugeriram a necessidade de inclusão da discussão em todos os cursos, foi o caso dos licenciando Carlos ES4 e José ES4, conforme se pode observar nos trechos das falas apresentadas a seguir.

É importante sim, muito importante. Eu acho que deveria ser de uma forma que [...] esses docentes saíssem daqui, eles soubessem mediar o discentes dele, entendeu?[...]. Quando a gente esta em um curso de licenciatura, pra ser docentes [...] eu acho que a gente **deveria ter uma disciplina específica** por que a gente **terá discentess de todos os tipos**, com formas diferentes, culturas, jeitos então a gente teria que ter disciplina específica para poder tratar, **assim como a gente tem a disciplina de libras** [...]. (Elza ES2)

Então a **proposta para o curso de biologia seria a inserção nas ementas**

tanto pedagógicas quanto específicas de temas transversais. De ter uma transversalidade ao se tratar de fisiologia humana [...], da biologia não tenta explicar o que é um homem e o que é uma mulher; nós temos disciplinas de psicologia; nós temos disciplinas de sociologia e onde estão essas disciplinas na discussão de identidade, na **discussão do que é configurar homem, como homem, e mulher como mulher.** Quem construiu isso? Como desconstruir isso, então **nenhum tipo dessas discussões são feitas nem nas disciplinas específicas, nem nas pedagógicas de maneira profunda** então se sabe que **é uma problemática**, mas não se aprofunda, então a transversalidade [...]. (Paulo ES3)

Eu acredito que sim, [...] eu disse eu cheguei no ambiente de estágio eu já tinha um certo esclarecimento sobre o assunto e também já tinha observado atitudes da professora regente mas se isso não tivesse acontecido, [...]Então eu acho de **suma importância ter essas discussões** e especificamente **um componente curricular** que discuta isso que faz parte do nosso cotidiano e a gente vai ter que saber lidar no nosso ambiente de trabalho com essas situações. (Judith ES3)

Na universidade deveria ter **uma disciplina obrigatória**, [...]por que aqui na universidade a gente **tem muito sobre o específico**, mas a **relação professor e discentes** pelo menos nos meus semestre os docentes que eu tive **não foi discutido muito**, e é importante saber chegar conversar por que as vezes a forma que a gente chega pra conversar com os discentes mais afasta do que aproxima. (Dandara ES4)

Isso devia constar na nossa grade e na grade de todos os cursos. Não só de biologia, mas todos tem que ter essa abordagem. Por que cada um tem seu pensamento, mas quando você cria uma discussão as vezes aquela pessoa que não tem um certo conhecimento vai abrir mais o caminho dela em relação a isso e aí acho que vai melhorar muito quando você for profissional lá fora na escola, discutir com seus discentes. [...]. Acho muito importante sim. (Carlos ES4)

Eu acho importante ter palestras e ter diálogos aqui no espaço da universidade que desvincule essas questões, por que tem muita gente com **preconceito com transgênero** que **acha que são pessoas doentes** que em determinados momentos se descobre trans e acha que a sexualidade está vinculada, **se a pessoa é homossexual** acha que, **no caso da mulher** **acha que quer ser homem**, quer ser vista como homem, eles **misturam muito**, no caso dos meninos, **acha que todo gay é afeminado** [...]. Essa é uma visão preconceituosa. E eles tem orgulho de serem preconceituosos. (Conceição ES1)

Eu concordo que aqui na universidade, [...] isso tem que ser quebrado realmente, não só no curso de biologia, **eu acho que o curso que tem que lidar com pessoas, tem que se discutir isso.** Isso não pode partir só do professor e **tem que partir de todos os campus** [...].coloca todos os cursos, **no da licenciatura tem que ter.** Abre optativa pro BCET, pra outros pra quem se interessa por isso. (José ES4)

Então eu acho que deveria sim, **tinha que constar no PPC do curso**, tinha que ser um componente obrigatório [...], **ter pelo menos o conhecimento básico**, acho que deveria ser **obrigado em todos os cursos de licenciatura, que nem libras**, libras foi incluso por conta da inclusão de discentes surdos e deficientes auditivos na escola, então você tem que trabalhar, [...] mas você precisa ter esse conhecimento, e eu acho que nessas questões deviam ser tratadas da mesma forma ah mas eu não tenho nenhum discentes gay, nenhum discentes trans, tá que não tenha

mas você tem que saber sobre, você é obrigado a saber. [...]. **Apesar de você ser professor de biologia, você não fica imune ao que acontece na escola.** [...] A gente **não pode se prender só na questão biológica, e sim na questão social também.** (Nina Simone ES3)

Diante do exposto, é possível perceber que o depoimento do estudante do Paulo ES3, traz uma perspectiva diferenciada dos demais que é a transversalidade. Ele sugere que os conhecimentos podem ser tratados dentro de todas as disciplinas adequando-o ao conteúdo que estivesse sendo abordado. A transversalidade é pertinente no tratamento das questões de gênero, mas, no entanto, nem todos/as os/as docentes têm conhecimentos para discutir de forma concisa e construtiva sobre essa questão. Essa também pode ser uma perspectiva é perigosa, por que pode levar ao tratamento desses conhecimentos só para cumprir uma exigência, para cumprir “tabela”, como ocorre muitas vezes na educação básica. Não que a solução seja um componente curricular, mas essa questão precisa ser pensada com mais atenção.

Nesse direção, a licencianda Nina Sinome ES3 defende a implementação de componente curricular no PPC do curso. A mesma alerta para a percepção da perspectiva social da docência, uma vez que mesmo que um/a docente se negue a falar sobre o tema, isso é um risco que ele/a está assumindo, mas a realidade não vai mudar por causa disso, os discentes vão continuar tendo conflitos e trazendo isso para o ambiente escolar.

Entende-se que não é a implementação de um componente curricular que vai acabar com os preconceitos e violência de gênero, mas, com certeza, poderá contribuir para que os/as licenciandos reflitam acerca das construções sociais e para enfrentar os processos de reprodução de uma sociedade que exclui e mata.

Em suma, com base nas respostas analisadas podemos inferir que os/as entrevistados têm uma deficiência para lidar com as questões de gênero no âmbito do estágio. Essa realidade pode ser explicada pelo não tratamento dessas questões no processo formativo, o que poderá acarretar na reprodução social dos estereótipos de gênero. No entanto, os/as mesmos/as são cientes dessa lacuna formativa o que se constitui num aspecto relevante que pode contribuir para que eles procurem enfrentar suas dificuldades, buscando participar de eventos, grupos de discussão, etc. que favoreçam a sua formação como futuros docentes.

Na sequência, apresentamos as considerações finais da pesquisa realizada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve o objetivo de investigar as representações sociais dos licenciandos e licenciandas em Biologia da UFRB quanto as relações de gênero, tomando como base a mediação entre os estágios curriculares e o processo formativo da universidade, buscando verificar como esses conhecimentos estão sendo trabalhados na UFRB e nas escolas em que os/as licenciandos/as estão estagiando, visto que esses são espaços formadores de futuros professores/as de Ciências e Biologia.

As instituições de ensino são espaços privilegiados nesse processo. Nelas as diversidades se encontram, reconhecem-se, afirmam-se, constroem-se, desconstróem-se, invisibilizam-se, negam-se, violentam-se, excluem-se, incluem-se. Ambiente de inimagináveis possibilidades. Local de desenvolvimento de afetos, tensões, conflitos, diálogos, acordos. Nesse entrelace, encontra-se o/a profissional da docência, responsável por contribuir com a (trans)formação dos/as discentes que estão em intenso processo de (re)construção. Profissional que precisa estar preparado para encarar tal realidade, caso não queira anular-se em meio às tensões eminentes.

A pesquisa realizada a partir de entrevistas coletivas e individuais concedidas de forma voluntária por discentes que estivessem matriculados/as e cursando um dos quatro estágios curriculares da matriz curricular do curso de Licenciatura em Biologia, permite perceber que as representações sociais a cerca das questões de gênero ao longo dos estágios não diferiram, revelando um comportamento que se atribue características específica para cada gênero, reforçando o machismo e o preconceito dentro do ambiente escolar. Esses comportamentos foram perceptíveis nas duas modalidades de entrevistas.

Foi possível notar que às questões de gênero são percebidas no âmbito escolar como algo atrelado ao senso comum em que os profissionais da docência abordam esses temas de forma simplista e biologizante, sem levar em consideração o processo de construções das relações.

De acordo com as percepções dos/as licenciandos/as pode-se notar que suas falas inscreve que o tema gênero é tabu e polêmico e os docentes, tanto da educação básica, como da universidade evitam trabalhar. Talvez pelo fato de existir uma associação direta entre sexualidade, ato sexual e gênero é preferível para

muitos negar a existência das diversidades e desigualdades que permeiam essas relações. Fato preocupante.

Essa ausência de abordagem merece atenção visto que o ambiente escolar é plural, repleto de pessoas de diferentes realidades, orientações sexuais e identidade de gênero. Não falar sobre é negar aos/as discentes o conhecimento a que eles/elas tem direito e alocar esses indivíduos a margem da sociedade. Assim, é importante que as instituições e todo o corpo educacional compreendam que as diferenças existem e precisam ser discutidas de forma que essas pessoas se sintam incluídas e respeitadas.

Nota-se ainda nas percepções dos/as licenciandos/as e na análise de suas práticas pedagógicas que quando o tema é lidar com as questões de gênero, a maioria deles/as realmente não sabem o que fazer. Admitem e sentem que há lacunas no processo de formação inicial e sentem-se inábeis para enfrentar momentos e situações que fogem daquilo que é o esperado e considerado normal, ou seja, não se percebem preparados para abordarem tal problemática.

A falta de conhecimentos dos/as licenciandos/as em relação as questões de gênero e as barreiras impostas pelas instituições de ensino gera preocupação, visto que em breve os/as mesmos/as assumirão salas de aulas.

Em vista disso, o PPC do curso não traz nenhuma determinação para abordagem desses conhecimentos. Desta forma, não contribui com a formação de docentes para se trabalhar com os temas que contemplam as relações de gênero.

É de suma importância que esta perspectiva não seja baseada numa concepção de apenas instituir um componente curricular, mas que esteja voltada para o despertar da criticidade dos/as futuros/as docentes em formação diante das desigualdades de gênero.

A abordagem dessas questões deve ser compreendida como necessária para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que supere as relações interpessoais marcadas por estereótipos negativos, discriminação e violência. Portanto, uma formação que preconize uma educação inclusiva e que compreenda as especificidades dos indivíduos é essencial para os/as docentes que atuam na educação básica.

Deste modo, é importante e necessário que os cursos de formação inicial de docentes se atentem para a problemática na educação e busque formar profissionais preparados para encarar as tensões delas resultantes. Para além do

oferecimento de uma formação, é necessário que os docentes também se sensibilizem e tomem a situação como fundamental para construção da identidade positiva de vários indivíduos que são desestimulados e excluídos dos espaços escolares por não terem uma vivência harmoniosa diante de suas diferenças.

Entretanto, o compromisso com o respeito a diversidade é um ato de coragem, diante dos desafios. Mas, sobretudo, é um ato de esperança. Esperança por relações baseadas no respeito e na igualdade, em que todos os sujeitos possam viver da forma que lhe faz feliz e poder expressar o seu amor sem temer.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas**. Tradução: Denise Bottmann. Companhia das Letras, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRADE, M. J. N.; GUIMARÃES, B. M. M.; DAMIANO, G. A. **Metodologia de pesquisa em educação**. ed. rev. ampl. – São João del-Rei, MG : UFSJ, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. **Sociedade e Estado**, v. 24, n. 3, 2009.

ASSIS, C.S. **As questões de gênero na formação de futuros docentes de Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso - Centro de Educação e Ciências Humanas. 59 f. Curso de Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Censo da educação superior 2013. **Resumo técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2007, 63p.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2008. 204 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BUENO, C. M. L. B. O papel das representações sociais e da educação para o desenvolvimento da identidade de gênero. **Journal of Human Growth and Development**, v. 16, n. 3, p. 92-103, 2006.

BUSIN, V. M. **Homossexualidade, religião e gênero: a influência do catolicismo na construção da auto-imagem de gays e lésbicas**. 2008. 175f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião). Programa de Pós-Graduação em Ciência da

Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP, 2008.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora Record, 2003.

CAMPOS, M. C. S. S; SILVA, V. L. G. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, Universidade São Francisco, 2002.

CARVALHO, J. R; OLIVEIRA, V. H. **Pesquisa de condições socioeconômicas e violência doméstica e familiar contra a mulher: prevalência da violência doméstica e impacto nas novas gerações**. 2016/2017.

COSTA, A. A. A. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, v. 5, n. 2, 2013.

COSTA, A. P. **As concepções de sexualidade de um grupo de discentes do curso de Pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero**. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2009.

CRUSOÉ, N. C. M. A teoria das representações sociais em moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, 2004.

DERMATINI, Z. B. F; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, M. C. S. S; SILVA, V. L. G. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 69-93.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa-PB, v. 10, n. 2, 2000.

FELIPE, J. Educação para a sexualidade: uma proposta de formação docente. Salto para o futuro. **Educação para a igualdade de gênero**. Ano XVIII - Boletim 26, 2008.

FONSECA, M. A. T. **Gestão por Competência: Subsídios para Pensar a Gestão de Pessoas na Universidade do Estado Da Bahia**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2016.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. **Editora Paz e Terra**, 2014.

_____. Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. **Editora Olho d'Água**, 1997.

GERHARDT, T. E.; SOUZA, A. C. Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. 2012. Disponível em: < <http://www.diversidadesesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>> Acesso em: 18 de janeiro de 2018.

JESUS, R. C. D. P.; NASCIMENTO, C. O. C. A 'condição de estudante' e a experiência de acesso e permanência qualificada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. **Revista de Ciências Sociais**, n. 33, Outubro de 2010. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/9036/4751>> Acessado em: 02 de jan. 2018.

JODELET, D. Représentations sociales: un domain en expansion. In: **Les Représentations Sociales**. Paris, Presses Universitaires de France, 1989. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, 1993.

LIMA, A. M. **Feminização do trabalho docente**. XXVIII Simpósio Nacional De História. 2015

LINS, B. A; MACHADO, B. F; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais**: A questão de gênero na escola. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2016.

LOURO, G. L. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**. Belo Horizonte, nº 46, 2007.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 15. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 2013.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. **História das Mulheres no Brasil**. 9ªed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

_____. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente, Belo Horizonte**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

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

MAIA, A. C. B; NAVARRO, C; MAIA, A. F. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, n. 32, p. 25-46, 2011.

MESQUITA FILHO, M; EUFRÁSIO, C; BATISTA, M. A. Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 554-567, 2011.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L; FELIPE, J; GOLLNER, S. V. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8.ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. 2. ed. francesa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

RABELO, A. O; MARTINS, A.M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: **VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. 2006. p. 6167-6176.

REIS, G. L. **O gênero e a docência**: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 2011.

RIBEIRO, D. É preciso discutir por que a mulher negra é a maior vítima de estupro no Brasil, 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/14/politica/1468512046_029192.html>. Acessado em: 13 de dezembro de 2017.

SANTANA, V. C; BENEVENTO, C. T. O conceito de gênero e suas representações sociais. **Revista Digital Bueno Aires**, v. 17, 2013.

SANTOS, P. N. A relação entre as discussões de gênero e o ensino de ciências: a criação de um grupo de pesquisa no ensino médio. **17º Encontro Nacional da Rede Feminista do Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero** – NIPAM/UFPB, 2012.

SANTOS, S. P; CICILLINI, G. A. Representações de sexualidade e a formação inicial de docentes/as: um estudo com discentes/as do curso de ciências biológicas. **Revista da SBenBio**, v. 5, p. 161, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, 1995.

SILVA, A. H; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Dados em Big Data**, v. 1, n. 1, p. 23-42, 2017.

SOUSA FILHO, A. A política do conceito: subversiva ou conservadora?-crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 3, n. 04, 2009.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, 1993.

SWAIN, T. N. Feminismo e recortes do tempo presente – mulheres em revistas “femininas”. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 67-81, 2001.

TOLENTINO, P. C; ROSSO, A. J. As representações sociais dos licenciandos em ciências biológicas sobre o ser biólogo e ser professor. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 3, p. 15-33, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. **Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB**. Cruz das Almas, 2008.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.) **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, p. 159-180, 2013.

VIANNA, C; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, 2006.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In.: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questões abordadas nas entrevistas

1º bloco: Relações de gênero no campo do estágio: um olhar dos (as) licenciandos (as) em Biologia

Antes de iniciar a “conversa”, quero falar um pouco referente ao tema que vamos tratar e que todxs se sintam à vontade para expressar suas opiniões. Criando um ambiente amistoso para o desenvolvimento das discussões vindouras.

1. Relatos sobre as relações de gênero no campo do estágio
2. Conflitos acerca das questões de gênero.
3. Diferença de comportamento entre meninos e meninas.
4. Discriminação ou preconceito.
5. Atitudes diante dessas situações.

2º Bloco – Formação do professor de biologia e os conhecimentos acerca das questões de gênero: um compromisso social

1. O assunto questões gênero ou sexualidade já foi abordado em algum momento durante o curso?
2. O conhecimento desses temas faz falta no campo de estágio.
3. Você já presenciou algum conflito acerca das questões de gênero durante o seu processo formativo na UFRB?
4. Você considera importante a abordagem destes conhecimentos no processo formativo do/a professor/a de Biologia?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) discente, eu, **Ana Cláudia Oliveira Barbosa**, convido-lhe para participar da Pesquisa referente ao meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Licenciatura em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob a orientação da **Profª Drª Rosilda Arruda Ferreira (UFRB)**. Tal pesquisa têm como objetivo geral, **investigar as representações sociais dos (as) discentes em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) quanto às relações de gênero, tomando como referência a mediação entre os processos formativos da universidade e das escolas campo de estágio**. Sua participação é voluntária, e se dará por meio de formação de grupo de discussão, compostos por oito discentes. Serão realizados dois grupos de discussão, em que as conversas serão gravadas para futuras análises, o tempo de duração dos encontros será de 1h30 cada. Em caso de dúvidas poderá perguntar a qualquer momento. É indispensável que saiba a importância de sua participação para o encaminhamento e concretização dessa pesquisa. Em caso de desistência, não haverá nenhum prejuízo ao bem estar físico do senhor(a). O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados obtidos serão analisados para serem apresentados, dentro do corpo do TCC, mas sua identidade não será divulgada, sendo mantida em sigilo.

Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e quanto à natureza e ao objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação. Este termo apresenta duas vias, ambas assinadas por mim e pelo (a) senhor (a), ficando uma cópia para cada um.

Cruz das Almas - BA, _____ de _____ de 2017.

Ana Cláudia Oliveira Barbosa

WathsApp: () _____

Email: _____

Agradeço honrosamente à sua participação, você é parte essencial para a tessitura dessa pesquisa. Contatos: [wathsapp](https://www.whatsapp.com)

(75) 98230-2714. [Email: aina-cob2@hotmail.com](mailto:aina-cob2@hotmail.com).

Participante da pesquisa

