

## QUAIS AS IMPLICAÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL?

Adriana Castro de Resende Alvarenga<sup>(\*)</sup>

### Resumo

O presente artigo pretende discutir a profissão docente e as relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), historicizando-a e questionando-a como uma profissão predominantemente feminina e quais as implicações deste aspecto na educação das crianças do ensino fundamental. Embasamos nossa análise em pesquisas já realizadas pelo MEC/INEP/DEED referentes aos dados coletados pelo educacenso em 2007, sobre os docentes de Minas Gerais e pesquisas em sala de aula. A sustentação teórica se baseou no gênero como categoria de análise.

**Palavras-chave:** Docência. Gênero. Ensino Fundamental.

### Abstract

This article discusses the teaching profession and gender relations in the early years of elementary school (1st to 5th grade), historicizing it and questioning it as a predominantly female profession and what the implications of this aspect in the education of children of education fundamental. Embasamos our analysis in previous studies by the MEC / INEP / DEED referring to data collected by Educacenso in 2007 on the Minas Gerais teachers and research in the classroom. The theoretical framework was based on gender as a category of analysis.

**Keywords:** Teaching. Gender. Elementary School.

### Introdução

Segundo pesquisas em 2007 com ênfase no número de professores da Educação Básica por sexo, do MEC/Inep/Deed, podemos afirmar que o(a)s trabalhadores(as) da instituição escolar são em sua grande maioria, seja do quadro pedagógico ou administrativo, feminina. Neste artigo questiono o porquê do desinteresse por parte dos homens pela profissão docente, especialmente nos anos iniciais, e qual é a influência deste aspecto na educação de nossas crianças.

A História da Educação do Brasil remonta uma trajetória jesuítica, que tinha como objetivo central doutrinar o povo brasileiro na ideologia cristã/ burguesa, depois familiar, em que as filhas dos grandes fazendeiros, superando vários obstáculos, estudavam e depois lecionavam para as crianças na fazenda<sup>1</sup>.

---

<sup>(\*)</sup> Professora da Secretaria Municipal de Uberlândia/ MG, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e Pós-graduada em Pedagogia Empresarial pela Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>1</sup> Apesar de Jane Soares Almeida, nos dizer que “a presença da mulher no cenário escolar ocorreu tardiamente na História da Educação Brasileira. Desde o período Colonial, a educação feminina era restrita ao lar e para o lar, ou

Era evidente nesta época uma educação elitista, em que só as mulheres de famílias ricas poderiam estudar o magistério. Os homens administravam a fazenda ou iam para as capitais para estudar direito ou medicina, apesar de se revelarem também nos cursos de magistério<sup>2</sup>. As mulheres pobres, negros e índios não estudavam, consequências da colonização extrativista e escravocrata.

Mas no início do século XX, a crescente urbanização e industrialização incentivou a formação de professores(as) e a abertura das escolas normais que demandavam um contingente de pessoas preparadas para o mercado de trabalho, especialmente devido ao aumento de alunos nas escolas em decorrência da democratização da escola primária. ALMEIDA “evidencia neste momento o desejo de uma sociedade progressista e esclarecida de formar cada vez mais professores, bem como da necessidade de mulheres para ministrar aulas em turmas femininas”. A autora enaltece ainda que este se torna um espaço favorável para “dar uma destinação profissional também às jovens de poucos recursos”<sup>3</sup>.

O importante é que a realidade construída acerca da função feminina na sociedade permeia desde aí o âmbito doméstico, estando fortemente associada à maternidade e ao casamento, sendo as únicas formas de realização da mulher em sociedade e, nesta linha de pensamento a capacidade de ensinar era fundamental<sup>4</sup>.

---

seja, aprendia-se atividades que possibilitassem o bom governo da casa e dos filhos e a isto não incluía leitura e escrita, mas prendas domésticas. Somente na segunda década do século XIX foi decretada a abertura de escolas para meninas, e na terceira década do mesmo século foi inaugurada a primeira escola Normal do Brasil, em Niterói/RJ, a qual tinha como função formar professores primários”. (ALMEIDA, Jane Soares. *Mulher e educação: paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998).

<sup>2</sup> Durante décadas, o magistério primário foi desempenhado somente por homens e havia muitos professores lecionando nas escolas normais para moças e rapazes. A primeira Escola Normal em São Paulo, criada pela Lei n. 34 de 16 de março de 1846, foi destinada apenas ao sexo masculino, tendo sido instalada numa sala de um edifício na Praça da Sé. Não possuía regimento interno e apresentava relatório à Inspetoria Geral da Instrução Pública, à qual estava submetida. Era uma escola de um único professor, que acumulava também a função de diretor e acompanhava a turma de alunos até o final do curso. Em 1846, a escola contava com 19 alunos matriculados, um número que se manteve mais ou menos constante até 1886, com uma média de diplomados de dois por ano, o que perfaz 40 professores em vinte anos. No ano seguinte, pela Lei n. 5 de 16 de fevereiro de 1847, foi criada uma Escola Normal Feminina no Seminário das Educandas; conhecido na época por “Seminário do Acu”. Organizada nos mesmos moldes da escola masculina, funcionava com curso de dois anos e possuía um programa restrito composto por Gramática Portuguesa, Aritmética, Doutrina Cristã, Francês e Música. A escola funcionou menos de dez anos e foi suprimida pela Lei n. 31 de 7 de maio de 1856. Em 1874, a Lei n. 9 de 22 de março do mesmo ano, criou novamente a Escola Normal, que passou a funcionar no ano seguinte e possuía tanto a seção masculina como a feminina. Nesse período há informações de professoras lecionando no curso preparatório anexo à Escola Normal, assim como as estatísticas da época mostram uma maioria feminina nas matrículas no período de 1880 a 1883. A Escola Normal supriu uma necessidade e um desejo feminino e surgiu como a primeira via de acesso das mulheres à instrução pública escolarizada e que possibilitava o exercício de uma profissão. A entrada das mulheres nas escolas normais e a feminização do magistério primário foi um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, eram elas a grande maioria nesse nível de ensino (ALMEIDA, Jane S. Op, cit. ).

<sup>3</sup> Idem, Ibidem.

<sup>4</sup> ARAGÃO, Milena Cristina; Lúcio Kreutz. A mulher é naturalmente educadora: representações de professoras sobre a docência entre discursos históricos e atuais. *Caderno Espaço Feminino* v.25, n. 1, jan./jun.2012.

No imaginário da sociedade brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o sexo feminino aglutinava atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros, que colocavam muitas mulheres como responsáveis pela beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social. Devido a estas ideias, algumas vozes masculinas provenientes de setores intelectualizados, principalmente os positivistas, principiaram a levantar-se em defesa da instrução das mulheres considerada essencial para a formação da boa esposa e da boa mãe.

Portanto, em meados do século XX, quando a inserção feminina no mercado de trabalho era ainda muito tímida, lecionar poderia ser a saída para as mulheres que desejavam se dedicar a outras atividades, sem abandonar o lar e os filhos, pois era possível trabalhar somente meio período. O magistério era visto como uma extensão do lar onde a mulher poderia exercer seus dons “inatos” como o cuidado, a sensibilidade e o educar.<sup>5</sup>

Não só o magistério é exercido por mulheres, mas ao exercerem o cargo, têm no sentido de maternidade sua principal linha de ação. Além disso, missão/apostolado de que se reveste a docência, sobretudo quando exercida pelas mulheres, imprime também esse papel: uma filiação e uma maternidade simbólicas, que encontram no magistério o lugar ideal de realização ou o lugar de realização ideal<sup>6</sup>.

A ideia passada era de que as mulheres seriam boas professoras porque eram boas mães, o “cuidar” ficou tão importante como o educar. Entretanto, Freire nos lembra, “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco”<sup>7</sup>.

Seria esta relação de parentesco a causa de ter afastado socialmente o homem da docência dos anos iniciais do ensino fundamental? Remeto-me à História, pois, é preciso compreender o contexto em que estamos atrelando o presente ao passado da educação, com as suas mudanças e permanências. A profissão docente nos anos iniciais ainda remonta ao que Freire debatia sobre a familiaridade e subjetividade<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> LOURO, G. Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

<sup>6</sup> ARCE, A. *Jardineira, Tia e Professorinha*: a realidade dos mitos. 1997, 128 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997, p. 27.

<sup>7</sup> FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. Olho d'água. 1997.

<sup>8</sup> Paulo Freire, ao defender a exigência da transformação objetiva da situação opressora, afirma, do mesmo modo, a importância do papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas. Para Freire (1988a), “não se pode pensar em objetividade sem subjetividade” (p.37). Segundo Mäde (1998), Freire politiza o conceito de subjetividade e desenvolve o de intersubjetividade. Para a autora, o enfoque freireano de intersubjetividade afirma o

Para Foucault “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”<sup>9</sup>. Na postura de cada professor ou professora, estão arraigados pensamentos socioculturais construídos ao longo do tempo, machistas ou feministas, ceticistas ou inclusivos e estes interferem diretamente em sua prática.

Com relação ao gênero, Joan Scott afirma:

as relações de gênero estão presentes nos símbolos culturalmente disponíveis sobre homens e mulheres, mas também nos conceitos normativos que estabelecem as regras e normas no campo da educação; nas políticas que são implantadas nas escolas e nas identidades subjetivas que, muitas vezes, sustentam e, em outras, procuram reverter o modelo dominante de masculinidade/feminilidade, como um modo de **dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais nas suas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino**. As representações de gênero vão além dos corpos e dos sexos e subsidiam noções, ideias e valores nas mais distintas áreas da organização escolar. Assim, a omissão do gênero na discussão dessas relações pode trazer vieses para a compreensão de toda e qualquer proposta de qualidade de ensino<sup>10</sup>.

Os estudos de gênero, portanto, são indispensáveis para se discutir e investigar as relações de desigualdade, evidenciando que essa desigualdade tem caráter histórico social e cultural. As relações de gênero podem ser mudadas, assim como os espaços de gênero também veem mudando com o tempo. Discutir esse tema em pleno século XXI, com inúmeras mudanças nos papéis socioculturais ajuda definir o perfil do docente da escola pública na contemporaneidade, permitindo então um melhor redirecionamento das políticas públicas para a área educacional.

No princípio das discussões dos primeiros movimentos feministas havia a preocupação de se encontrar as causas da dominação masculina. A questão era: por que os homens dominam as mulheres? Esta pergunta repercutia dentro dos grupos e nos trabalhos dos (as) pesquisadores (as). A teoria do patriarcado foi uma tentativa de se compreender de que forma os homens

---

diálogo como sua base. Porquanto, na discussão ativa – e dialética – com o mundo, o homem encontra-se a si mesmo. Desta forma, ele experimenta sua própria subjetividade e pode compreender a subjetividade dos outros. Em outras palavras, para Mädeche, a intersubjetividade na pedagogia freireana significa, em síntese, um encontrar-se das pessoas que tem a coragem para encontrar-se e redescobrirem o mundo, examinando conjuntamente a situação do contexto real com disposição para enfrentar os próprios medos da vida, fazendo nascer uma esperança coletiva.

A rigor, poderíamos sustentar que, na pedagogia freireana, a referência à transformação distinguiu-se, sobretudo na ideia de “mudanças de percepção” (FREIRE, 2005, p. 60). *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.12 v.02 maio/out. 2014, ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

<sup>9</sup> FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

<sup>10</sup> SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. 16(2): 5-22, Porto Alegre, jul/dez, 1990, p. 16.

obtiveram o poder nas sociedades. Noutra vertente, o marxismo foi chamado para auxiliar os (as) feministas na busca das origens da opressão feminina. Conforme Sousa-Lobo, essas discussões levaram a impasses e questões problemáticas para dentro do movimento. Desse modo, encontrou-se um “escape” teórico que culminou na construção do gênero como categoria de análise. Abandonou-se, de modo geral, a busca das causas da dominação e preocupou-se com a busca dos significados e das representações do feminino e do masculino, focalizando as construções culturais e históricas das relações de gênero.<sup>11</sup>

Com a análise de gênero, os (as) historiadores (as) priorizaram os estudos em que as construções sociais sobre o sexo eram mais visíveis: a família, o mercado de trabalho, as instituições, a religião, etc. As novas pesquisas nos anos 80 do século XX, possibilitaram a desconstrução de antigas dicotomias históricas, cujas demarcações são fluídas, historicamente situadas, diferenciadas nas culturas e nas sociedades.

A ideia de que as mulheres eram sempre as vítimas da opressão masculina foi posta em questão com a nova abordagem de gênero. Cabe salientar que as mulheres expostas à violência carregaram ora o rótulo de “vítimas”, ora de “rés” ou “heroínas”. O processo de vitimização e culpabilização é utilizado por homens e mulheres.

Saffioti e Almeida ressaltam que:

necessário se faz romper com a ideologia do vitimismo e discutir como mulheres e homens participam da definição dos seus lugares e compactuam com a diferenciação e hierarquização de papéis que se constroem em múltiplos espaços societários; e ao mesmo tempo, como lhes é possível romper este esquema estratificado e de sujeição.<sup>12</sup>

Com a análise de gênero percebemos que ambos os sexos carregam o sexismo e transmitem-no a seus descendentes, educando-os nos paradigmas socialmente aceitos.

Como foi enfatizado, através das contribuições de Michel Foucault<sup>13</sup>, os (as) historiadores (as) feministas também começaram a questionar as noções tradicionais de poder. Para Foucault, o poder não se exerce somente pelas autoridades indo de encontro à população. As pessoas utilizam concepções hierárquicas no seu dia-a-dia: o (a) patrão (oa) que humilha o (a) empregado (a), o marido que agride a esposa, são formas de poder socialmente criadas e reforçadas. São exemplos de relações desiguais que presenciamos e muitas vezes percebemos

---

<sup>11</sup> SOUSA-LOBO, E. Os usos do Gênero. In: *A Classe Operária tem Dois Sexos*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

<sup>12</sup> SAFFIOTI, H. I. B. e ALMEIDA, S. S. *Violência de Gênero- Poder e Impotência*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995, p. 185.

<sup>13</sup> FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Op. Cit.

como naturais.

Michel Foucault também discute a influência que instituições sociais como a medicina, o direito e a educação exercem sobre a concepção do corpo das pessoas. Estas instituições representadas por organizações como as escolas, os hospitais, as prisões, os tribunais criam representações sobre o corpo humano, tornando-o mais disciplinado e de fácil controle. As táticas utilizadas para disciplinar foram discutidas por Foucault em seu livro *Vigiar e Punir*<sup>14</sup> que mostra como as relações de poder se exercem a todo tempo em relação ao corpo, ao sexo, ao trabalho e ao lazer.

Aproveitando esta ideia a respeito das relações de poder, do corpo e da sexualidade, as (os) estudiosas (os) do gênero passaram a discutir as hierarquias entre os sexos no cotidiano. Conforme Joan Scott, o gênero é um dos aspectos onde o poder irá se constituir. Sendo um fator privilegiado junto com a raça e a classe social “o gênero é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no Ocidente”.<sup>15</sup>

Outros (as) autores (as) influenciados (as) pela perspectiva de Michel Foucault construíram referenciais teóricos para discutir a relação entre gênero e poder. O historiador Roger Chartier<sup>16</sup> tem um papel de destaque dentro da História Cultural e suas discussões sobre as representações sociais se apoiam nas ideias foucaultinianas. Para Chartier, devemos destacar na dominação masculina o peso dos aspectos simbólicos que constituem as representações e os jogos de linguagem, sexualmente produzidas. A criação de representações dominantes supõe a adesão de pessoas a estas categorias. As classificações sexuais hierarquizantes, homo/heterossexuais, como também a atribuição de características a partir do sexo, constituem formas de dominação. A colocação da mulher como vítima dos homens, obscurece a atuação feminina nas relações de violência e encobre a “natureza” da dominação masculina.

Chartier também chama a atenção para a análise dos discursos que garantem a dominação de certos grupos sobre outros. Além da vitimização, podemos considerar as concepções sobre a

---

<sup>14</sup> FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. A história da violência nas prisões. 2 ed., Rio de Janeiro: 1980.

<sup>15</sup> SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. 16(2): 5-22, Porto Alegre, jul/dez, 1990, p. 16.

<sup>16</sup> ROGER, C. *A História Cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1988.

sensibilidade feminina, a ideia de sexo frágil, a maternidade como função da mulher, etc. Esses discursos ou ideias subsidiam a violência simbólica que nasce da inclusão de pessoas em categorias socialmente desvalorizadas ou na imputação de características individuais e grupais estigmatizantes.

Conforme afirma Rachel Soihet, “o essencial é identificar, para cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como ‘natural’ e biológica a divisão social dos papéis e das funções”.<sup>17</sup>

Segundo Chartier, a incorporação da dominação, contudo, não exclui a presença de variações e manipulações por parte dos (as) dominados (as). As mulheres, os (as) negros (as), os (as) homossexuais e outros segmentos constroem recursos que lhes permitem deslocar ou subverter a relação de dominação.

## **Pesquisa Realizada**

Se nas relações cotidianas entre pessoas adultas continuam a discriminação e desrespeito ao ‘diferente’, seja mulher, negro, homossexual, etc., imaginem transportar todas nossas concepções históricas de inferioridade ou superioridade de gênero, para a relação professor, professora e aluno ou aluna? Com base nesses questionamentos reelaboramos a pesquisa documental e empírica, a fim de delimitar o sexo do docente do ensino fundamental dos anos iniciais. Foram analisados estudos de vários autores e gráficos do mais recente Censo do Professor, realizado pelo Ministério da Educação e do Desporto.

---

<sup>17</sup> SOIHET, R. História, Mulheres, Gênero: contribuições para um debate. In: AGUIAR, N. (Org.) *Gênero e Ciências Humanas*. Desafios à ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 1997, p. 107.

## PROFESSORES MINAS GERAIS



**Tabela 1: Número de Professores da Educação Básica por Sexo, segundo as Etapas / Modalidades de Ensino – 2007**

Etapas / Modalidades de Ensino	Professores por Sexo		
	Total	Feminino	Masculino
<b>Educação Básica</b>	<b>210.126</b>	<b>178.269</b>	<b>31.857</b>
Educação Infantil - Creche	9.507	9.321	186
Educação Infantil - Pré Escola	21.864	21.291	573
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	79.730	75.040	4.690
Ensino Fundamental - Anos Finais	83.138	65.795	17.343
Ensino Médio	47.627	32.144	15.483
Educação Profissional	6.395	2.766	3.629
Educação Especial	5.720	5.491	229
Educação de Jovens e Adultos	19.495	15.026	4.469

Fonte: MEC/Inep/Deed

Na tabela 1 são apresentados dados em relação ao sexo, de professores de todas as etapas de ensino, da creche à Educação de Jovens e Adultos. Os dados foram coletados pelo educacenso em 2007 referentes aos docentes de Minas Gerais.

Nota-se que em todas as etapas a maioria é do sexo feminino, evidenciando a pré escola (educação infantil), o Ensino Fundamental- anos iniciais, e o ensino especial. Somente no Ensino Profissionalizante os docentes são em sua maioria masculina, o que deve ser também questionado.

**Tabela 2: Comparativo da Proporção de Professores da Educação Básica por Sexo, Brasil-Minas Gerais, 2007**

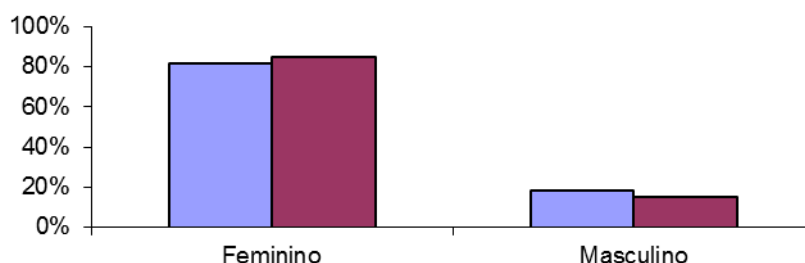
Brasil/UF	Professores por Sexo	
	Feminino	Masculino
Brasil	81,94%	18,06%
Minas Gerais	84,84%	15,16%

Fonte: Mec/Inep/Deed.



Tabela 03:

**Comparativo da Proporção de Professores da Educação Básica por Sexo, 2007**



Fonte: MEC/Inep/Deed

■ Brasil ■ Minas Gerais

Na tabela 2, também do Educacenso de 2007, ficou evidenciado a maioria feminina na educação básica no Brasil e em Minas Gerais, conforme historicamente explicado anteriormente, a docência continua na atualidade sendo uma atividade “essencialmente feminina”. Durante muito tempo, como ficou claro na História da Educação, a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados.

Mas a profissão do magistério que, a princípio, foi ideologicamente erigida como dever sagrado e sacerdócio por conta da tradição religiosa do ato de ensinar, tornou-se na segunda metade do século XX, alvo de denúncias de proletarização e desvalorização, ora colocando os(as) professores como vítimas do sistema, ora como responsáveis pelos problemas educacionais que afligiam o país. O magistério tem sofrido pressões e tentativas de controle ideológico e econômico pelo sistema capitalista. Não há como negar que os setores ocupacionais com os menores salários são e sempre foram ocupados por mulheres, fazendo que o trabalho por elas desempenhado fosse considerado também “inferior”. E este aspecto deve ser bem assinalado como sendo uma das causas da não aceitação dos homens nessa atividade.

Mas quais são os desafios para educar crianças sem que as desigualdades de gênero fiquem tão evidenciadas?

SILVA nos alerta em sua pesquisa, sobre o problema de ter em sua grande maioria somente **professoras** no ensino fundamental. Ela mostra a realidade de duas salas de aula, em

ambas há discriminação aos meninos, por meio de avaliações informais<sup>18</sup>:

Analisamos o depoimento de umas das professoras da pesquisa de SILVA<sup>19</sup>:

Os meninos não têm responsabilidade, principalmente na idade dos meus (5º ano), as meninas são mais responsáveis elas prestam mais atenção na aula, os meninos são mais de brincadeira não fazem os trabalhos como as meninas e isso verificamos nas notas.”  
“se eles entram primeiro aprontam a maior bagunça” sobre a entrada na sala após o recreio “Meninos fiquem quietos “Meninos prestem atenção” (PROFª CAPITU).

Na fala da professora, observa-se que **as professoras apreciam mais as meninas (grifos meus)** porque são mais comportadas, limpas, organizadas, em detrimento dos meninos por não seguirem regras rígidas de comportamento linear, por brincarem e alguns serem mais agitados que as meninas. Salientamos que essas características não estão ligadas diretamente ao sexo, pois há meninas que também podem não gostar dessa forma de comportamento, porém seriam essas também discriminadas ?

A professora intitulada Capitu, fez avaliações informais negativas dos mesmos e isso fica evidenciado no resultado formal das avaliações, conceitos negativos no diário são detectados pela autora devido a discriminação sofrida no dia a dia na sala de aula. Com relação a este aspecto, destacamos a fala da professora Capitu em relação ao aluno Luiz Moreno: “segundo a professora sempre apresentou problemas disciplinares, tem uma suspensão, pois costuma tirar a atenção dos/das colegas com brincadeiras. [...] A partir da relação conflituosa empreendida com o estudante, a professora construiu uma imagem negativa, que culminou na ação de não entregar a prova.”<sup>20</sup>

Sobre outro aluno a mesma professora diz, “Higor atenção, pare de gracinhas, assim não tem como conseguir...”<sup>21</sup> determinando o futuro acadêmico do menino, segundo seu critério. As meninas são apontadas como modelo e sentam-se sempre na frente da sala. Fica evidente a supervalorização do capricho, da limpeza, do asseio, da rigidez disciplinar no comportamento,

---

<sup>18</sup> “quando nos referimos à avaliação formativa, não devemos nos esquecer de três componentes que são de fundamental importância neste processo, avaliação formal, a avaliação por colegas e a autoavaliação. No que concerne à avaliação informal, a mesma torna-se um componente importante para a avaliação formativa, no sentido de que pode ser usada de maneira positiva como um componente para incentivar o/a estudante a progredir, avançar, devendo ser utilizada com ética e respeito, visto que os/as estudantes não sabem que estão sendo avaliados”. VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. Avaliação formativa e formação de professores ainda um desafio. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun.2006.

<sup>19</sup> SILVA, Mavi Consuelo. *A influência das questões de gênero nos processos avaliativos escolares*. Minas Gerais, 2013.

<sup>20</sup> SILVA, Mavi Consuelo. Op. cit., 2013, p. 131-132.

<sup>21</sup> Idem, Ibidem, p. 139.

chega-se a pensar num uniformismo, na supremacia de um sexo em relação ao outro. E isso não é presenciado só na sala da professora citada, sabemos que em quase todas as salas de escolas públicas acontece esse tipo de relato, principalmente nas classes populares, onde os professores(as) se distanciam da realidade do local, como se negassem a presença de crianças com tamanha carência, sem asseio, sem um mínimo de cuidados. Discriminar as crianças com relação ao sexo só salienta a separação dicotômica, distancia o(a) docente do educando(a) e contribui para a evasão escolar.

A professora Lúcia, da mesma escola, segundo Silva, faz também comparações entre uma aluna branca e outra negra, como se a raça também determinasse os comportamentos:

Estabelecendo um paralelo entre as meninas, de um lado temos Alice, negra, pobre, com roupas e materiais escolares simples, considerada pela professora como inquieta, desatenta e desorganizada. Vivencia situações de exclusão constantemente provocadas pelos comentários e olhares de desaprovação da professora com relação a estudante: ‘Que bagunça, todo esse material bagunçado, todos esses cadernos com orelha de burro e ainda não para de conversar, vou te por pra fora...’ (PROF<sup>a</sup> LÚCIA).<sup>22</sup>

Pesquisas como essas de Silva são muito válidas para repensarmos os cursos de formação inicial e continuada, que poderiam dar mais importância ao estudo do gênero na formação de docentes capazes de lidar com situações diferenciadas. O Brasil ainda caminha a passos lentos no que tange aos estudos de gênero e formação de profissionais para trabalhar esse tema nos cursos de formação de professores.

## Conclusões

É necessário que haja políticas públicas voltadas ao estudo de gênero, atualizando o currículo de formação docente para lidar com essa temática tão emergente em nossa sociedade. Fechar os olhos só evidencia a discriminação que as escolas fazem, ora se calando, ora apoiando o sexismo e o racismo que vem arraigado em nossas histórias de vida.

Como relatou BORGES e FERREIRA “as escolas são importantes veículos de transmissão de valores e normas de conduta que são absorvidos e reproduzidos pelos atores sociais que as frequentam.”<sup>23</sup> Sendo assim, as diferentes maneiras de conceber a qualidade da educação, estão marcadas, entre outros determinantes, pelas relações de gênero, ou seja, por

---

<sup>22</sup> SILVA, Mavi C. Op. cit., 2013, p. 142.

<sup>23</sup> FERREIRA, Eliana Eik Borges. *A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno*. Marília, 2010.

formas masculinas e femininas de se pensar o magistério, a atuação docente, no desempenho discente e as relações estabelecidas no interior do espaço educativo.

Em âmbito federal, quando pesquisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, observamos que a mesma não expressa claramente um diferencial no que tange à questão do gênero<sup>24</sup>.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 encontra-se ainda em tramitação no Congresso Nacional apesar de ostentar em seu subtítulo “Objetivos e Metas” no item 12:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere às abordagens tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.<sup>25</sup>

A Lei 8035-B de 2010 que aprova o Plano Nacional da Educação dá outras providências sobre as diretrizes do plano, entre elas em seu artigo 1º, inciso III “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da desigualdade social, regional, de gênero e de orientação sexual”<sup>26</sup>.

Como podemos observar faz pouco tempo que começou-se a pensar em leis para estabelecerem prioridades em relação ao gênero e a formação de professores/as, seja inicial ou continuada. E para piorar o quadro, em 13/06/2015, o Plano Municipal de Educação, construído por mais de 700 trabalhadores(as) da educação de Uberlândia, de maneira muito democrática, foi rediscutido na Câmara de Vereadores de Uberlândia, tendo na ocasião, suprimidas as emendas do eixo II, diretrizes VIII, que diz:

Promoção de pesquisa e ações referentes a: gênero, orientação sexual e identidade de gênero, relações étnico raciais, educação ambiental, educação quilombola, indígena, dos povos do campo, ciganos, educação das pessoas com deficiência, pessoas jovens, adultas e idosas, situação de privação de liberdade e diversidade religiosa.

O problema sublinhava a “ideologização do gênero”<sup>27</sup>, que segundo grupos ligados às

---

<sup>24</sup> [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf).

<sup>25</sup> MEC. *Número de Professores da Educação Básica por Sexo, segundo as Etapas / Modalidades de Ensino – 2007*. Educacenso, 2007. disponível em [www.mec.gov.br/censodoprofessor](http://www.mec.gov.br/censodoprofessor). Acesso em: 10 set. 2013.

<sup>26</sup> [www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf](http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf).

<sup>27</sup> “A ideologia do gênero possui várias ferramentas para manipular a linguagem e para desinformar as pessoas, tanto as pessoas do corpo docente – professores – como as do corpo discente – alunos –; umas dessas ferramentas, e muito utilizada na cultura atual, é a palavra discriminação. Essa ideologização da educação acaba oferecendo aos futuros construtores da civilização brasileira e da cultura do povo mais acolhedor do mundo, a oportunidade de “monopolizarem” os três alicerces fundamentais da sociedade: a sexualidade humana, a família e os valores éticos. A ideologia do gênero é tão perniciososa, que não atrai nem convence as pessoas bem educadas, e por isso mesmo, só pode ser implantada de forma totalitária. Trata-se, em definitiva, da ditadura do relativismo, tão de moda numa sociedade e numa cultura, que se auto-intitulam democráticas.

diferentes confissões religiosas “estava acabando com as famílias”. Apesar da indignação de diversas instituições o termo foi retirado do Plano Municipal de vários municípios inclusive o de Uberlândia<sup>28</sup>.

Na verdade, é extremamente preocupante o processo político atual que tem envolvido a aprovação dos planos nacional, estaduais e municipais de educação, no que diz respeito à proposta de supressão sistemática das expressões “gênero” e “orientação sexual”. É especialmente grave o fato de a proposta de supressão atingir, no âmbito de tais planos, artigos ou parágrafos em que se estabelece como papel das escolas o combate às desigualdades educacionais produzidas por diferentes tipos de discriminação social.

Ao manter o tema da “igualdade de gênero” e de “orientação sexual” não se está formulando uma “ideologia de Gênero” ou procurando anular diferenças percebidas entre as pessoas, mas garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades. Trata-se de garantir que a escola não seja um espaço de reprodução de violência, mas de respeito à diversidade e de formação para a cidadania.

## Referências

ARCE, A. *Jardineira, Tia e Professorinha: a realidade dos mitos*. 1997, 128 p. Dissertação

---

<sup>28</sup> Gênero e Educação-Toni\_IdeologiaGenero.pdf

Compartilhando reflexões de Edilson Graciolli-PME-Genero-jun2015.pdf

ManifestoADUFUjun2015.pdf

ManifestoADUFUparteII-jun2015.pdf

SignificadoEstadoLaico-jun2015.pdf

Sociedade Brasileira de Sociologia-notaRepudioPlanosEducacao-Genero-jun2015.pdf

NOTA de Repudio e de Indignacao SOS Mulher Familia aos vereadores Udi PME com emendas que tiram genero-17jun2015.pdf

5 motivos para discutir questões de gênero na escola \_ Questão de Gênero.pdf

Manifesto Aba Antropologia-jun2015.pdf

(Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.

BRASIL, *Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Livro do conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESQ; Brasília: SPM, 2009.

*De onde vêm os bebês? Educação Sexual para crianças*. V.1. Tradução da Editora EKO. Santa Catarina: Eko, 1992

FERREIRA, Eliana Eik Borges. *A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno*. Marília, 2010.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir. A história da violência nas prisões*. 2. ed., Rio de Janeiro: 1980.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. Olho d'água. 1997.

FREIRE, Paulo: importância e atualidade de sua obra. *Revista e- curriculum*, São Paulo, v.7, n 3, p.1-8, 2011.

MEC. *Número de Professores da Educação Básica por Sexo, segundo as Etapas / Modalidades de Ensino – 2007*. Educacenso, 2007. Disponível em: < [www.mec.gov.br/censodoprofessor](http://www.mec.gov.br/censodoprofessor)>. Acesso em: 10 set. 2013.

NUNES, Silma do Carmo. A feminização docente, a história de vida das professoras e os reflexos no ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Caderno Espaço Feminino*. v. 13, nº 16, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, 2. sem. 2001 p. 515 - 540.

ROGER, C. *A História Cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1988.

SAFFIOTI, H. I. B. e ALMEIDA, S. S. *Violência de Gênero - Poder e Impotência*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995, p. 185.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 16 (2). Porto Alegre, Faced, UFRGS, 1990.

SILVA, Mavi Consuelo. *A influência das questões de gênero nos processos avaliativos escolares*. Minas Gerais, 2013.

SOIHET, R. História, Mulheres, Gênero: contribuições para um debate. In: AGUIAR, N. (Org.). *Gênero e Ciências Humanas*. Desafios à ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 1997, p. 107.

SOUZA, Maria José Ribeiro de. *Educação: Profissão para o feminino, bico para o masculino*.

SOUSA-LOBO, E. Os usos do Gênero. *A Classe Operária tem Dois Sexos*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos de Pagu*. (1.7-18) 2001/2002: p. 81- 103.