



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

ARILANE FLORENTINO FÉLIX DE AZEVÊDO

**Construindo gêneros não binários na Educação Infantil: uma análise
discursiva sobre o machismo**

CAMPINA GRANDE – PB
2018

ARILANE FLORENTINO FÉLIX DE AZEVÊDO

Construindo gêneros não binários na Educação Infantil: uma análise discursiva sobre o machismo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Tânia Maria Augusto Pereira

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A994c Azevêdo, Arilane Florentino Félix de.
Construindo gêneros não binários na educação infantil
[manuscrito] : uma análise discursiva sobre o machismo /
Arilane Florentino Félix de Azevêdo. - 2018.
101 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira ,
Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Educação de gênero. 2. Discurso. 3. Machismo. I. Título
21. ed. CDD 305.3

ARILANE FLORENTINO FÉLIX DE AZEVÊDO

**Construindo gêneros não binários na Educação Infantil: uma análise
discursiva sobre o machismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Aprovado em: 26 / 04 / 2018


Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Augusto Pereira - PPGFP/UEPB
Orientadora


Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva - UEPB
Examinador Interno


Prof.ª Dr.ª Ana Paula Romão de Souza Ferreira - UFPB
Examinadora Externa

DEDICO este trabalho ao meu
querido avô Antônio Florentino
(em memória).

AGRADECIMENTOS

Para um trabalho de dissertação ser construído muitos atores se fazem presentes. Tentarei aqui agradecer às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração desse trabalho. Sei que corro o risco de esquecer o nome de alguém, mas o sentimento de gratidão está presente em minha mente e em meu coração.

Agradeço, em primeiro lugar, a minha orientadora, professora Tânia Maria Augusto Pereira. Gratidão por ter dedicado seu tempo para minha formação, por ter compartilhado uma parte de seus conhecimentos comigo e acima de tudo, por ter sido uma pessoa generosa, compreensiva e ao mesmo tempo exigente com o cronograma e a qualidade do trabalho. Todas essas características reunidas em uma só pessoa foram decisivas para que eu conseguisse concluir essa caminhada.

Agradeço aos professores do PPGFP. Em especial àqueles que tive o prazer de ser aluna. Gratidão por ter compartilhado seus conhecimentos, suas experiências e por terem contribuído com minha formação enquanto profissional e ser humano. Professoras Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, Paula Almeida de Castro, Tânia Maria Augusto Pereira e professores Linduarte Pereira Rodrigues e Antônio de Pádua Dias da Silva.

Agradeço à coordenação do programa, professora Simone Dália de Gusmão Aranha e professor Fábio Marques de Souza, pois sempre procuraram atender às nossas demandas.

Agradeço ao secretário do programa, Bruno Miranda, que sempre esteve solícito aos nossos pedidos, procurando nos ajudar da melhor forma.

Agradeço ao professor Antônio de Pádua Dias da Silva e à professora Ana Paula Romão de Souza Ferreira, que gentilmente se dispuseram a fazer parte da minha banca de qualificação e de defesa. Gratidão pelas sugestões que contribuíram para o enriquecimento do meu trabalho.

Agradeço a Wesley Porto (Porto Copiadora). Gratidão por sempre me socorrer nas agonias de impressões em cima da hora, conversões de arquivos e tantas coisas desse universo digital que são estranhas a mim. Afora, ter sempre me recebido com simpatia e incentivo.

Agradeço a todos os profissionais do Centro de Referência em Educação Infantil, especialmente à professora e às crianças do Pré-II, sem vocês a pesquisa não teria existido.

Agradeço à Gabriela Jácome, amiga, policial, piloto de helicóptero. Gratidão por ter atendido ao meu pedido e ter participado da proposta pedagógica junto às crianças do CREI. Sem você, minha pesquisa não teria atingido os objetivos propostos.

Agradeço a Kauôê França por ter aceitado o desafio de ilustrar meu produto em um tempo tão curto. Gratidão, sem seus desenhos meu produto não seria o mesmo.

Agradeço aos meus pais, Ednalva e Aroldo, sem esse apoio, não teria conseguido chegar até aqui. Gratidão, mãe, por sempre estar disposta a ouvir meu trabalho e ao final dizer “estou achando ótimo”, a senhora não sabe o quanto isso impulsionava minha caminhada. Agradeço à minha avó, Maria da Luz, obrigada por acompanhar minha trajetória e mesmo no auge dos seus quase 80 anos, sempre estar disposta a me ouvir e a me apoiar.

Agradeço aos meus irmãos, Adlane e Aroldo, que mesmo não estando tão próximos fisicamente, sempre foram exemplos de dedicação e inteligência. Agradeço aos meus cunhados, Camila e José Caetano, obrigada por fazerem parte das nossas vidas. Agradeço às minhas sobrinhas, Sophia e Cecília, gratidão por só me proporcionarem alegria.

Agradeço aos meus colegas de turma, gratidão por tornarem esse caminho mais leve. Agradeço a Adriano César, por sempre compartilhar novos conhecimentos comigo, por me apoiar e por não dar ouvidos todas as vezes que eu disse que não ia conseguir. Obrigada, “esse menino”. Agradeço, em especial, a Maria Jozelma Cabral, obrigada por ter saído desse lugar

“colegas de turma” e fazer parte dos meus amigos. Gratidão pela parceria nas viagens, pelas horas de conversa e por seu apoio emocional e intelectual. Enfim, gratidão por tudo.

Agradeço aos meus amigos pelo simples fato de existirem. Gratidão pelo carinho, pelo apoio, por saber que sempre posso contar com vocês, essa certeza sempre me faz ser mais forte. Agradeço em especial, a Gabriel Toscano e a Rafael Freire. O primeiro, como a pessoa maravilhosa que é, se dispôs, de prontidão, a ler meu trabalho e mesmo não sendo sua área fez uma leitura minuciosa e comentários contundentes. O segundo, gratidão por deixar eu fazer parte da sua vida, por ser meu melhor amigo, pela maturidade que tens em me aconselhar sobre tudo e, claro, ter se disposto a diagramar meu produto. Gratidão, meus queridos.

Agradeço à Amanda Cavalcante, uma pessoa que entende de *botox* à *impeachment*. Gratidão pelo apoio, conselhos, conversas descontraídas. Obrigada por sempre está disposta a me ajudar.

Agradeço à Cynara Correia e Francisco Claudino, pessoas maravilhosas que entraram em minha vida, me ensinando a enxergar os obstáculos e conflitos por um outro ângulo. Gratidão por me ajudar a respirar fundo e seguir em frente. Agradeço a minha querida amiga Vânia Teixeira, por ser esse exemplo de mulher forte, por sempre me ouvir com todo carinho e atenção, por me apresentar esse mundo das práticas integrativas que tem me feito tão bem. Agradeço à Natália Rodrigues, que mesmo tendo surgido já no final, em um momento mais calmo só tem contribuído para minha construção enquanto um ser humano melhor.

E, por fim, mas o mais importante. Agradeço ao meu filho Francisco. Gratidão, meu pequeno. Obrigada pela parceria, pelas tardes que mesmo querendo que eu brincasse contigo, você dizia: “você tem que estudar pro seu mestrado de Campina, num é mamãe? Pode estudar, eu vou montando minha selva sozinho”. Teu amor só me faz seguir em frente, só me torna cada dia mais forte. Você é o meu melhor professor. Gratidão pelas lições sobre carinho, amor e paciência.

“Moça, olha só o que eu te escrevi.
É preciso força pra sonhar e
perceber.
Que a estrada vai além do que se
vê.” (Marcelo Camelo -Los
Hermanos).

RESUMO

Este trabalho objetivou investigar como acontece a educação de gênero em um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI). Para isso, levantamos o seguinte questionamento: existe uma construção do discurso machista por parte da educadora do Pré-II de um CREI em João Pessoa? De forma sutil, através das brincadeiras e do comportamento das professoras, as crianças vão cristalizando a ideia de que o homem tem poder sobre a mulher e esta deve ser submissa a ele. Especificamente, buscamos: verificar a compreensão da professora sobre o discurso machista; analisar as atividades apresentadas para os alunos; e, desenvolver intervenções, que desconstruam o discurso machista na sala de aula. Nossa investigação foi pautada em uma abordagem metodológica qualitativa, com ênfase nas categorias ligadas aos Estudos Culturais e a Análise do Discurso. Para nortear teoricamente a nossa pesquisa, utilizamos as ideias de Araújo (2007), Engels (2000), Foucault (2008, 2010, 2014), Pêcheux (2007), dentre outros. A pesquisa foi realizada visando a construção de um Guia de Orientação para as professoras na desconstrução do machismo em sala de aula. Nossa hipótese inicial foi que a professora legitima o discurso machista nas suas práticas pedagógicas. Iniciamos defendendo essa hipótese por já ter sido educadora nesse mesmo CREI, e nesse período, ano de 2014, a maioria das educadoras destinavam às meninas brincadeiras relacionadas às atividades do lar, espaço privado, muitas vezes invisível; e aos meninos eram destinadas brincadeiras relacionadas ao espaço público. Aferimos que nossa hipótese não se confirmou por alguns elementos, dentre eles, citaremos dois: a municipalização do CREI e o concurso da Prefeitura Municipal. O desdobramento desses elementos está exposto no corpo da dissertação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Gênero. Discurso. Machismo.

ABSTRACT

This work aims to investigate how gender education occurs in a Reference Center on Early Childhood Education (CREI). To this end, we raised the following question: Is a male chauvinist discourse being constructed by CREI educators? Subtly, through jokes and the teachers' behavior, the children start assimilating the idea that the man has power over the woman and she must be submissive to him. Specifically, our goal was: to verify the teachers' understanding of the sexist discourse; to analyze the activities presented to the students; and to develop interventions that could deconstruct the male chauvinist discourse inside the classroom. Our research is based on a qualitative methodological approach, with emphasis on the categories related to Cultural Studies and Discourse Analysis. In order to guide the theoretical aspects of our research, we used the ideas of Araújo (2007), Engels (2000), Foucault (2008, 2010, 2014), Pêcheux (2007), among others. This research was conducted aiming the construction of a Guidebook for the teachers on the deconstruction of machismo inside the classroom. Our initial hypothesis is that the teachers legitimize the male chauvinist discourse in their pedagogical practices. This hypothesis has been raised due to my own experience as an educator in this same CREI, in 2014, when most of the educators gave the girls plays related to home activities, private space, often invisible; while the boys were given activities related to the public space. We verified that our hypothesis was not confirmed due to some elements, two of them being: the municipalization of CREI and the contest carried out by the City Hall. The unfolding of these elements is exposed in the body of this dissertation.

KEY-WORDS: Gender Education. Discourse. Machismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contrato de professoras (1923)	38
Figura 2- Disposição das crianças nas carteiras da sala de aula	52
Figura 3 – Meninos e meninas juntos	53
Figura 4 - Exibição do documentário “The Mask You Live In”	59
Figura 5 – Exibição do vídeo “O que você pode fazer pela igualdade de gênero na infância.....	60
Figura 6 – Crianças na atividade do desenho	62
Figura 7 – Sondagem sobre o sexo¹ do personagem desenhado pelas crianças.....	63
Figura 8 – Desenho de A4 – Homem pilotando helicóptero.....	63
Figura 9 – Desenho de A17 – Mulher trabalhando em hospital.....	64
Figura 10 – Conversa sobre os desenhos.....	64
Figura 11 – Pilota conversando com as crianças.....	65
Figura 12 – Leitura de “Faca sem ponta, Galinha sem pé”.....	66
Figura 13 – Trecho do livro “Faca sem ponta, Galinha sem pé”.....	67
Figura 14 – Confecção do cartaz sobre tipos de brincadeiras.....	68
Figura 15 – Menino colando a imagem da cozinha no cartaz das brincadeiras masculinas.....	69
Figura 16 – Cartaz construído pelas crianças sobre brincadeiras de meninos e meninas.....	69

¹

Utilizamos a mesma nomenclatura do IBGE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: O DISCURSO MACHISTA	15
1.1 Um olhar histórico sobre o campo da AD.....	15
1.2 A noção de discurso	17
1.3 As noções de memória discursiva e interdiscurso.....	19
1.4 As noções do machismo e do sexismo.....	22
1.5 Formação Ideológica (FI) e Formação Discursiva (FD).....	25
1.6 Formação discursiva: construindo um movimento de resistência.....	26
CAPÍTULO II: A PRESENÇA DA MULHER NA HISTÓRIA.....	31
2.1 Das índias Tupinambás à mulher contemporânea.....	31
2.2 Um resgate histórico da formação docente no Brasil: a mulher na escola	35
2.3 A docilização do corpo feminino.....	39
2.4 Formação docente na Educação Infantil: um passeio pelo universo das “tias”	41
CAPÍTULO III: PERCURSO METODOLÓGICO	44
3.1 Contexto da pesquisa	44
3.2 O lócus da pesquisa	45
3.3 Coleta de dados e instrumentos envolvidos	46
3.4 Colaboradores da pesquisa: professora e alunos (as).....	48
CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	50
4.1 Filmagem exploratória	50
4.2 Entrevista com a professora.....	54
4.3 Intervenções realizadas com a professora	57
4.4 Aplicação da sequência didática	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma discussão em torno do discurso machista no ambiente escolar. O interesse por este tema surgiu do fato de termos tido contato, durante nossa trajetória estudantil, com organizações feministas e percebido que a violência em torno da mulher é algo crescente no Brasil. Nesse contato, presenciamos a história de mulheres, por um lado, que sofriam com discriminação e violência de todo tipo e, por outro, com lutadoras que combatiam essas agressões na luta por uma sociedade mais justa. A partir disso, sentimos a necessidade de investigar se as instituições educacionais buscam desconstruir a cultura machista ou se estão reafirmando-a, daí o interesse por esse objeto de pesquisa, o discurso machista e sua prática discursiva deliberada na prática pedagógica.

Uma parte da sociedade preserva crenças de um tempo em que as mulheres eram tidas como “seres inferiores”, dotadas de pouca inteligência e seu papel era “cuidar da casa e do marido”. A escola, enquanto instituição, contribuiu, por décadas, com esse “destino” da mulher, de ser mãe, esposa, dona de casa. Ao fazer um resgate histórico dos currículos escolares, Carvalho (2001) afirma que nos anos de 1827, quando iniciaram as escolas destinadas às meninas, no currículo aparecia como disciplina “as prendas que servem à economia doméstica”.

Diante dessas considerações, levantamos o seguinte questionamento: existe uma construção do discurso machista por parte da educadora do Pré-II de um CREI em João Pessoa? Nossa hipótese inicial é que as professoras legitimam o discurso machista nas suas práticas pedagógicas. Inicialmente, defendemos essa hipótese em virtude da nossa experiência anterior nesse mesmo CREI, e nesse período, ano de 2014, a maioria das educadoras destinavam às meninas brincadeiras relacionadas às atividades do lar, espaço privado, muitas vezes invisível; e aos meninos eram destinadas brincadeiras relacionadas ao espaço público. A nossa hipótese inicial não foi confirmada. Aferimos que não se confirmou por alguns elementos. Dentre eles, apresentamos dois: a municipalização do CREI e o concurso da Prefeitura Municipal em 2014. Com a municipalização, esses Centros passaram a se preocupar com o desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças. Após a realização do Concurso Municipal, 450 concursados foram distribuídos nas escolas municipais e nos Centros de Referência em Educação Infantil. Uma grande parte desses aprovados lançaram um novo olhar sobre a educação e o seu papel na desconstrução das desigualdades e discriminações .

Para tentar responder ao questionamento levantado, temos como objetivo geral investigar como acontece a educação de gênero em um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI). Especificamente, buscamos: a) verificar a compreensão da professora sobre o discurso machista; b) analisar as atividades apresentadas para os alunos pela educadora; c) desenvolver intervenções que desconstruam o discurso machista.

Escolhemos como local de pesquisa um Centro de Referência da Educação Infantil (CREI) por ser uma Instituição que atende crianças de 0 a 5 anos. Antes, essas instituições eram conhecidas como “creches”, tinham como preocupação cuidar das crianças enquanto os pais trabalhavam, com pouco interesse relacionado às questões educacionais. Quando se tornaram CREI, foram vinculados à Secretaria de Educação e Cultura e passaram a ser um ambiente de desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Por isso, o interesse pelo local.

Nossos colaboradores da pesquisa foram a professora do Pré II, mulher jovem (48 anos), graduada em Pedagogia e especialista nas questões de gêneros, e alunos(as) do Pré II, na faixa etária de 5 anos. Como *corpus* da pesquisa utilizamos as filmagens feitas em sala, com o intuito de analisar as interações ocorridas nas aulas. Para alcançar os objetivos propostos, buscamos realizar uma pesquisa qualitativa a partir dos Estudos Culturais e da Análise do Discurso.

A relevância da pesquisa está centrada em contribuir com a desconstrução do ciclo do machismo, incluindo a violência contra as mulheres, presente em nossa sociedade. A partir da pesquisa, elaboramos um Guia Pedagógico para professores no combate ao machismo em sala de aula. Esse Guia contém desde os conceitos de machismo, sexismo, e como eles acontecem em nossa sociedade, até atividades realizadas em sala de aula dentro de uma proposta pedagógica desenvolvida para os alunos(as).

A pesquisa foi dividida em quatro etapas. Na primeira, foi feita uma pesquisa exploratória, do tipo observação direta, do local a ser pesquisado. Observamos como a sala de aula estava organizada, desde a disposição dos alunos até à disposição dos brinquedos, além da interação entre os sujeitos. Na segunda etapa, fizemos uma entrevista semi-estruturada com a professora. Nesse momento, percebemos a concepção que ela tinha sobre machismo, quais os critérios que utilizava para a organização da sala, como desenvolvia as brincadeiras com as crianças, se percebia atitudes machistas nas crianças, entre outras questões. Na terceira etapa, fizemos intervenções junto à

professora, com exibição de documentários e realização de rodas de conversa, buscando desconstruir concepções machistas existentes. Para finalizar, aplicamos uma proposta pedagógica com os alunos para mostrar como as discussões de gênero podem ser introduzidas na sala de aula. Todos esses momentos culminaram na produção de um Guia de Orientação para professores no combate ao machismo dentro da sala de aula.

Essa dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, fizemos uma discussão em torno do fenômeno, o discurso machista. Para tanto, abordamos conceitos trazidos da Análise do Discurso, entre eles, formação discursiva e memória discursiva. Para Orlandi (2006, p. 17), “as formações discursivas são as projeções na linguagem, das formações ideológicas”. Ou seja, tudo que dizemos adquire sentido em referência à formação ideológica a qual pertencemos. Já a memória discursiva é trabalhada pela noção de interdiscurso. Sobre isso, Orlandi (2006, p. 22), afirma que: “todo dizer se acompanha de um dizer já dito e esquecido que o constitui em sua memória. A esse conjunto de enunciações já ditas e esquecidas e que são irrepresentáveis é que damos o nome de interdiscurso.”

No segundo capítulo, fizemos um resgate da história das mulheres, a partir da leitura dos currículos propostos para as meninas, buscando observar se a escola cumpria o papel de encaminhar as mulheres para o seu “destino”, ou seja, “serem boas donas de casa”. Sobre isso, Muniz; Sant’Anna (2010, p.93) afirmam que: “na partilha operada, a desigualdade instaurada, já que, para os meninos, o percurso escolar é possibilidade, enquanto para as meninas é destino, associado ao ventre, à maternidade, aos cuidados com a casa e a família.” Ainda neste capítulo, fizemos uma discussão sobre a formação docente. Além de fazer uma retrospectiva histórica dessa formação, trouxemos um debate específico sobre a formação pedagógica para a educação infantil.

No terceiro capítulo, apresentamos nosso percurso metodológico. Contextualizamos o *lócus* da pesquisa desde a história da instituição, passando pela infra-estrutura, até chegar ao quadro de profissionais que atuam no CREI. Expomos como foi realizada a coleta de dados e abordamos como foram utilizados os instrumentos envolvidos na pesquisa. Para concluir este capítulo, falamos sobre os colaboradores envolvidos no nosso trabalho, professora e alunos(as) do Pré-II.

O último capítulo foi dedicado a análise de dados. A partir das filmagens em sala de aula, analisamos como o discurso machista ocorre na escola. Priorizamos analisar como a professora entende a construção da identidade de gênero das crianças, como esses sujeitos devem se comportar e agir. Sobre o olhar que as professoras apresentam

em sala de aula para meninos e meninas, Carvalho (2001, p. 566) afirma que “do ponto de vista das professoras, os cadernos parecem materializar certas características relativas ao gênero, expressando a feminilidade através de limpeza, organização, cores [...] e a masculinidade através de desleixo [...]”.

Elaboramos, ao final da pesquisa, um Guia Pedagógico “A desconstrução do machismo na Educação Infantil”, este produto está dividido em três partes. A primeira discute os conceitos de machismo e sexismo e sua ocorrência na escola. A segunda traz a tona reflexões acerca da formação de professores com sugestões de textos, filmes, documentários etc que visem ampliar o conhecimentos dos educadores em torno da temática pesquisada. A terceira e última parte traz uma Proposta Pedagógica com o tema, desconstrução do machismo, para ser trabalhada com crianças na faixa etária de 5 anos.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, ressaltando a necessidade de um novo olhar sobre o debate de gênero dentro da escola e da importância da formação docente para que esse novo olhar seja introduzido nas salas de aula, colaborando com a desconstrução do discurso machista e contribuindo com o rompimento do ciclo de violência, cultura do estupro, entre outras ocorrências sociais, frutos do discurso machista na sociedade.

CAPÍTULO I

O DISCURSO MACHISTA

Inicialmente, explicitamos como o discurso machista se enraizou em nossa sociedade. Para tanto, em um primeiro momento, trabalhamos com os conceitos de machismo e sexismo, buscando evidenciar como essas noções fazem parte de uma construção social.

Além disso, fez-se necessário abordar a constituição da Análise do Discurso de linha francesa, pois a partir deste campo teórico trilhamos um caminho que possibilitou uma investigação de como o discurso machista se propaga até hoje em nossa sociedade.

Em seguida, a partir de uma discussão em torno da noção de formação discursiva, evidenciamos a necessidade da construção de um movimento de resistência para combater o machismo, que no século vigente não deveria encontrar mais espaço para acontecer.

1.1 Um olhar histórico sobre o campo da AD

A Análise do Discurso Francesa, mais conhecida por AD, teve início no final da década de 1960. Surgiu em meio a uma conjuntura de crise político-social francesa, por isso iniciou seus trabalhos analisando o discurso político. Para os estudiosos, teve uma dupla fundação, com a publicação de “Lexicologia e análise do enunciado”, artigo escrito por Jean Dubois, em 1969, e “Análise automática do discurso”, artigo de Michel Pêcheux, no mesmo ano.

A AD se constituiu a partir de três pilares: Marx (Materialismo Histórico), Saussure (Linguística) e Freud (Psicanálise). Para se entender a gênese da AD, torna-se necessário saber que essa disciplina é de caráter interdisciplinar, ou seja, é constituída de várias áreas do conhecimento, dentre elas, as correntes linguísticas, marxistas e psicanalíticas. Os estudos de Pêcheux referentes à produção de sentidos no discurso surgiram para preencher a lacuna dos estudos estruturalistas, cuja paternidade é atribuída a Saussure, que apresentavam uma concepção de texto redutora, não preocupada com a constituição do sentido.

Até a fundação da AD, os estudiosos se preocupavam em analisar a língua, sem se interessar por sua exterioridade. Michel Pêcheux (*apud* GASPARG, 2006) elencou a necessidade de criar um novo campo de investigação, que seria o discurso.

Dentro dessa área, vários conceitos possibilitam entender o porquê de um enunciado e não outro em seu lugar. As noções de sujeito, discurso, memória discursiva, formação discursiva, formação ideológica, entre tantas outras, possibilitam ultrapassar os muros que nos impedem de ver as manipulações discursivas, as quais estamos expostos todos os dias, e criar um processo de resistência.

Assim como muitas teorias, a AD passou por mudanças no decorrer de sua construção. Podemos falar em três épocas históricas distintas. A primeira época, que vai de 1969 a 1975, iniciou-se com a publicação da obra de Pêcheux “Análise automática do discurso”. Nesse primeiro momento, Pêcheux estabeleceu uma relação com Althusser através do conceito de ideologia. Diante dessa aproximação, nessa fase, o sujeito é tratado como assujeitado, ou seja, ele acredita ser dono do seu discurso e não se vê como um reproduzidor do já-dito. Segundo Mazzola (2009, p. 11, grifos do autor), “essa fase se caracteriza por apresentar um método que atua **por etapas** sobre um *corpus* fechado de sequências discursivas”. Podemos listar três críticas a essa primeira fase: fechamento do *corpus* discursivo; homogeneidade do *corpus*; dissociação entre descrição e interpretação.

A segunda época, compreendida entre 1975 e 1980, foi marcada pela publicação de um artigo, escrito por Pêcheux e Fuchs, intitulado “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas”. Nessa segunda fase, Pêcheux se aproxima de Michel Foucault. Essa é a fase da “dispersão de enunciados”, do “interdiscurso” (existência e entrelaçamento de vários discursos). Para Foucault, não existe um discurso uniforme, oriundo de uma só fonte, já que o sujeito discursivo assume mais de uma posição social. Segundo Mazzola (2009, p. 13, grifos do autor) “é nesse momento também que Pêcheux assume a noção de **formação discursiva**, emprestada de Foucault”. Nessa fase, ainda se dá a abordagem do sujeito através da interpelação pela ideologia e de dois tipos de esquecimentos. O esquecimento nº 1, através do qual o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz. E o esquecimento nº 2, que é da ordem da formulação, ou seja, não é um esquecimento inconsciente. A problemática dessa segunda fase acontece no campo da relação desigual das formações discursivas e do fechamento da maquinaria discursiva.

A terceira época iniciou-se em 1980 e, apesar dos limites desse momento não estarem bem definidos, muitos teóricos apontam que ela foi até 1983 (ano da morte de Pêcheux). É a fase da “desconstrução da maquinaria discursiva”. Nessa fase “tem-se um sujeito, dividido, clivado e heterogêneo; o **outro**, o desconhecido e o inconsciente

passam a fazer parte de sua identidade, através de uma primazia sobre o **mesmo**” (MAZZOLA, 2009, p. 14, grifos do autor). Nessa terceira fase, a AD aproximou-se da Semiologia com o intuito de pensar o não-verbal. Essa fase é caracterizada pela heterogeneidade dos discursos e marcada pela noção bakhtiniana de polifonia, visto que o discurso de um mesmo sujeito é “atravessado” por muitos outros discursos, por muitas “vozes”, concordantes ou discordantes. O sujeito é totalmente clivado, cuja identidade se forma a partir da interferência do discurso do Outro.

A AD veio para estudar não apenas a língua (como propôs Saussure), mas para entender em que processo o discurso está sendo formulado. O sujeito que formula o discurso fala de onde? Em que época ele fala? Em qual ideologia ele está inserido? A AD busca transcender as questões linguísticas e recai seu olhar para o campo do discurso. O que o sujeito produz linguisticamente é condicionado pelo lugar social em que enuncia, como também pelo contexto histórico em que ele se situa.

A AD surge em meio a uma grande efervescência política na França, que depois se espalhou por todo o mundo, e ficou conhecido como “Maio de 68”. Diante dessa realidade, seu principal fundador, Michel Pêcheux, passou a primeira década de seus estudos debruçado sobre o discurso político. Já no início da década de 1980, ele passa a fazer uma releitura das obras de Bakhtin, além de se aproximar das ideias de Michel Foucault e de ser influenciado pelos teóricos da Nova História. Todas essas novas aproximações e influências fazem com que Pêcheux pense o discurso sob o signo da heterogeneidade. Sendo assim, na atualidade, a AD investiga os discursos do cotidiano, entre eles o discurso machista.

1.2 A noção de discurso

Embora no cotidiano se utilize a palavra discurso para se referir a qualquer sequência frasal, na AD esse termo não se traduz como qualquer produção, mas sim como um efeito de sentido produzido pelos integrantes do ato comunicativo. O discurso é, antes de tudo, um processo no qual estão inseridos os contextos histórico e social, cujos sentidos se constroem pelas condições de sua produção. Desta forma, se se considerar *um discurso* apenas pelo caráter gramatical, não será possível obter um enunciado completo, mas apenas uma mera soma de palavras, uma frase. O sentido, na condição de formador do enunciado, é determinado pelo contexto situacional.

Todo discurso, aqui concebido como um conjunto de enunciados que formam um sentido, não existe sozinho, apresenta-se sempre em relação a outros discursos marcados sócio-historicamente. Com isso, quando se falar em discurso, deve sempre se considerar "em relação à". Olvidar essa condição é desconsiderar o processo de construção do sentido nos discursos.

Podemos afirmar que discurso, tomado como objeto da AD, não é língua, nem texto, nem fala, mas necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material, implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Segundo Fernandes (2007), discurso refere-se a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas.

A perspectiva da AD toma o discurso como seu objeto de estudo, concretizado por meio da linguagem, a qual manifesta a ideologia. O papel do outro também é considerado crucial nesta teoria. Segundo o pensamento bakhtiniano, todo discurso remete a outro, ao interdiscurso, é relevante o primado do outro sobre o mesmo. Assim, todos os enunciados são parafrásticos, pois são releituras de outros já ditos.

Na aparente harmonia discursiva, essas vozes, confrontando-se umas com as outras na busca de uma hegemonia pelo e através do discurso, são discursos em luta, visto que o discurso não é homogêneo, mas sim uma heterogeneidade atravessada por diversas falas que entram em confronto devido a se situarem, considerando o tempo e espaço, em posições diferenciadas, definido no remeter-se a outro. Ou seja, o discurso não é um bloco fechado.

Foucault (2008) considera o discurso como algo que exprime o poder, pois cria e instaura modos de pensar e viver nos outros. O discurso é estratégia persuasiva. Mostrar o discurso como coercivo não representa algo a ser desconsiderado, porém compreendê-lo como o lugar onde emergem significações torna mais plausível sua inteligibilidade. Na visão do autor, analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma tênue aparência. O discurso não é aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, é o poder do qual nos queremos apoderar.

Foucault (2008) multiplica o sujeito. A pergunta "quem fala?" desdobra-se em muitas outras: qual o *status* do enunciatador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele?

Também cabe indagar sobre o "lugar de onde fala", o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva "posição de sujeito"– suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes.

O discurso obedece a regras, tanto de funcionamento quanto de construção dos sentidos. Esse fato é apontado por Orlandi (2001, p. 22), quando afirma que "o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto".

1.3 As noções de memória discursiva e interdiscurso

Para a Análise do Discurso interessa o conceito e o entendimento de memória discursiva. Porém, é importante entendermos o processo pelo qual a memória, seja ela individual ou coletiva, foi ocupando espaço nos estudos das ciências humanas. A memória começa a ser estudada através de ciências ligadas, direta ou indiretamente, à área da saúde, desde a psicologia, passando pela neurofisiologia até a biologia (LE GOFF, 2003).

O autor conceitua memória “como propriedade de conservar certas informações, remetemos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2003, p. 419). Com essa definição, observa-se o caráter social da memória. Le Goff sintetizou, através do seu conceito, o que alguns cientistas perceberam ao aprofundar seus estudos em torno da memória e eles acabaram por aproximar esta dos fenômenos pertencentes às esferas das ciências sociais e humanas.

Ainda sobre a história da memória, não podemos deixar de falar sobre a Grécia arcaica. Essa sociedade já percebia o valor da memória, chegando a considerá-la uma deusa, *Mnemosine*. Os gregos arcaicos nomeavam de *Mnemos* os sujeitos responsáveis por guardar na memória as decisões ligadas à justiça. Com o surgimento da escrita, os *Mnemos* dão lugar aos arquivistas (LE GOFF, 2003). Esse breve passeio pela história da memória evidencia a importância desta desde os primórdios da humanidade. Sendo assim, ela também ocupa um lugar importante na AD de linha francesa. Os estudiosos dessa teoria desenvolveram o conceito de memória discursiva. É com esse conceito que iremos trabalhar adiante.

A memória discursiva é expressa em textos e imagens através de indícios, os quais apenas um leitor atento irá perceber. Orlandi (2001, p. 31) apresenta a memória

discursiva como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. Em relação ao discurso, a memória discursiva é tratada como interdiscurso, ou seja, a relação que um discurso tem com outros discursos.

Essas noção de memória discursiva traz a tona a noção foucaultiana de enunciado para explicar a constante presença de um discurso em outros. Para Foucault (2008, p.112), uma das características do enunciado é ter “margens povoadas de outros enunciados [...], não há enunciado, em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros [...]”. Da mesma maneira que um enunciado retoma outros, a memória discursiva retoma outros discursos já existentes. Todo enunciado é passível de tornar-se outro, assim como todo discurso está aberto a atravessamentos.

Pêcheux (2007, p.52) afirma que “a memória discursiva é aquilo que ressurgue quando estamos diante de um texto” . São discursividades pré-existentes que retornam através da materialidade linguística e imagética. Com pistas que produzem efeitos de sentido em sujeitos que possuam na memória coletiva as informações necessárias para produzir o discurso, com as peças do jogo da memória que trabalha efetivamente com implícitos.

É necessário existir uma vontade de memória determinante para que um acontecimento seja registrado na memória coletiva de um povo. Resquícios do passado que as imagens retomam, são poderosas representações que se ligam a outras possibilitando o retorno de representações discursivas. Conforme Gregolin (2000), acontecimento do passado na memória se dá através de

temas e figuras do passado, colocá-lo insistentemente na atualidade, provocar sua emergência na memória presente. A imagem traz discursos que estão em outros lugares [...] Por estarem sujeitas aos diálogos interdiscursivos, elas não são transparentemente legíveis, são atravessadas por falas que vêm do seu exterior- a sua colocação em discurso vem clivada de pegadas de outros discursos (GREGOLIN, 2000, p. 22).

A retomada dos discursos da memória discursiva e dos fatos integrantes da memória coletiva ocorre através de imagens que ocupam cada vez mais espaço no mundo. Vivemos sob um bombardeamento de representações imagéticas, usadas pela mídia para imbuir nas pessoas seus “mandamentos”. No entanto, esta memorização é

finita, pois se vincula a seres mortais. “A memória coletiva só retém do passado o que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que o mantém” (DAVALLON, 2007, p.25).

Articulados entre si, discursos opostos convivem paralelamente, contidos no espaço de uma mesma formação discursiva (FD). Estando o discurso sempre interligado a outras construções, é constituído a partir de um “já dito”, pré-concebido nos dizeres, fenômeno denominado por Pêcheux (2007) de interdiscurso, definido como as relações estabelecidas entre os discursos transversos no interior de uma mesma FD, que é perpassada por outras formações, com as quais dialoga.

O conceito de memória discursiva foi desenvolvido por Courtine (2009), em sua tese sobre o discurso comunista endereçado aos cristãos, publicada inicialmente na revista *Langages*, número 62, de 1981, promovendo deslocamentos e redefinições nos métodos e procedimentos analíticos em AD a partir de um novo conceito de Formação Discursiva (FD). Nesse estudo, o autor analisa a heterogeneidade do discurso comunista, mostrando enunciados divididos, o que evidencia “que uma formação discursiva é sempre assombrada por seu antagonista. Essa contradição é constitutiva de toda formação discursiva: a alteridade sempre afeta o mesmo” (GREGOLIN, 2008, p. 24).

Courtine tomou como base uma arguta leitura da “Arqueologia do Saber” (FOUCAULT, 2008), uma vez que, conforme defende Piovezani (2009), na referida obra, sublinham-se a concomitância assimétrica dos condicionamentos e deslocamentos inscritos e promovidos pelos acontecimentos enunciativos, de modo a inspirar Courtine a compreender que “a heterogeneidade do já dito funciona no fio do discurso como princípio e indício de sua constituição e historicidade” (PIOVEZANI, 2009, p.30).

Ao estabelecer uma interlocução entre as obras de Foucault e Pêcheux, Courtine leva as ideias foucaultianas para o interior da AD. Na obra de Foucault (2008), o conceito de memória está situado em discussões sobre o enunciado e a formação discursiva. Na perspectiva foucaultiana, a noção de enunciado é considerada como unidade de análise em sua irrupção histórica como acontecimento, insere-se em uma rede de outros enunciados, em um contexto atualidade e memória, estabelecendo relações tensas com outros enunciados, por não ter seu sentido evidente.

Courtine (2009) destrincha a memória discursiva em três níveis de relações entre enunciados, quais sejam: domínio de memória, domínio de atualidade e domínio de antecipação. O domínio de memória diz respeito às sequências discursivas pré-

existentes, às formulações já enunciadas. O domínio de atualidade está relacionado ao conjunto de sequências discursivas que coexistem em dado momento histórico, irrompendo na conjuntura do presente, reatualizando acontecimento passado. Por fim, o domínio de antecipação refere-se às sequências discursivas ou formulações relacionadas no nível intradiscursivo, como efeito de antecipação.

Em outros estudos, nos quais emprega o conceito de memória, Courtine (2008) a concebe como lacunar, saturada, com eclipse, por ser produzida na ordem do discurso, que divide em fagulhas as lembranças dos eventos históricos, preenchidos na memória coletiva de certos enunciados, organizando a recorrência de uns e consagrando a anulação ou queda de outros. Para o linguista, a noção de memória é de grande alcance, “tanto no que concerne às palavras quanto às imagens: seu funcionamento no estado líquido se fundamenta na volatilidade, na efemeridade, na descontinuidade e no esquecimento” (COURTINE, 2008, p. 17), o que evidencia a necessidade da manutenção de um quadro de reflexão histórica, pois, segundo o autor, não há memória sem história.

1.4 As noções do machismo e do sexismo

O significado da palavra machismo pode ser encontrado em diversos dicionários. Dentre eles, destacamos o de Bueno (2007, p. 451): “atitude de quem não aceita a igualdade de direitos entre o homem e a mulher, achando que o homem é superior a mulher”. Apesar de, aqui no Brasil, a primeira definição de machismo ter acontecido na década de 1970, quando o Dicionário Aurélio o definiu como: “qualidade, ou ação ou modo de macho; macheza” (AURÉLIO, 1974 *apud* GRACINDO, 2014), o machismo vem sendo construído no imaginário coletivo, nas diversas formas de organização social já vistas na história da humanidade.

Apesar de o machismo perpassar as mais diversas formas de organização social, ele é construído de forma particular em cada uma delas. No Nordeste brasileiro, por exemplo, a construção do sujeito nordestino (macho, viril etc), se dá em contraposição ao mundo moderno.

Por volta da década de 1920, as autoridades dos diferentes estados, que compunham a região que viria a ser chamada de “Nordeste”, passam a se reunir para dar solução aos problemas que pertenciam a essa localidade. E dentre as soluções encontradas, uma delas, foi a necessidade de resgatar as características do homem sertanejo, brejeiro que

habitava esse espaço. O pensamento dos signatários do Movimento Regionalista e Tradicionalista era de que o Nordeste vinha enfrentando o declínio político e econômico, fruto da modernidade que vinha sendo instalada em todo o mundo. Sendo assim, se fazia necessário resgatar o padrão de masculinidade dessa região, eis que surge o “nordestino”. Para Albuquerque Jr (2013, p. 151-152), o nordestino foi inventado como “o macho por excelência, a encarnação do falo, para se contrapor a este processo visto como de feminização, pensado como ameaçador, em última instância, para a própria região”.

Se faz necessário entendermos, especificamente, como é construído o homem no Nordeste, pois nossa pesquisa está inserida nessa região e é essa construção que permeia o imaginário dos envolvidos, direta ou indiretamente, nesse trabalho.

Para entendermos como o machismo foi sendo construído no imaginário social², é necessário retomarmos a noção de memória discursiva. Para Fernandes (2007, p. 65), essa noção diz respeito a um “espaço de memória como condição do funcionamento discursivo constitui um corpo- sócio-histórico-cultural”. Segundo o autor,

Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos. Trata-se de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidade que intervêm na sua construção (FERNANDES, 2007, p.65).

Além do machismo, outro conceito relevante para o nosso trabalho é o sexismo. Para Smigay (2002, p. 34), “sexismo é a atitude de discriminação em relação às mulheres”. A autora defende que o sexismo pode ser praticado tanto por homens quanto por mulheres, mas ressalta que por estarmos inscritos em uma cultura falocrática, a mulher acaba sendo o sexo desprezado, desqualificado e desautorizado (SMIGAY, 2002). O sexismo não significa diretamente uma violência do homem contra a mulher, mas como vivemos em uma sociedade com concepções patriarcais, o sexo “subalternizado” acaba sendo o feminino e tudo que faz menção a ele.

Falci (2010) apresenta a história das mulheres do sertão nordestino e como o espaço público não pertencia a elas.

No sertão nordestino do século XIX, a mulher de elite, mesmo com um certo grau de instrução, estava restrita à esfera do espaço privado, pois a ela não se destinava a esfera pública do mundo econômico,

² o imaginário social é composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade. (MORAES, 1997, p.94)

político, social e cultural. A mulher não era considerada cidadã política (FALCI, 2010, p. 251).

Ao afirmar que a mulher não era cidadã política, a autora evidencia o papel inferior da mulher dentro da sociedade. Disso deriva uma série de rótulos em torno da mulher, como “seres dotados de pouca inteligência”, “seres incapazes de governar” etc. Assim, a sociedade, através do machismo, sobrepõe o homem à mulher.

É importante fazer esse resgate histórico para entendermos como foi sendo construído no imaginário coletivo o modelo de mulher ideal para a sociedade daquela época. Apesar de esse modelo não se encaixar mais na atualidade, de as mulheres terem sido “reconhecidas” como cidadãs no início da década de 1930, ao conquistarem o direito ao voto, não podemos deixar de observar que esse modelo ultrapassado de mulher ainda faz parte do imaginário de uma parcela significativa da sociedade, e quando vemos mulheres envolvidas na política, rótulos como “mal amadas”, “sapatonas”, entre outros, são designados a elas.

Em outro momento, a historiadora tece uma reflexão sobre a “mulher casada”.

Além disso, mulher casada passava a se vestir de preto, não se perfumava mais, não mais amarrava seus cabelos com laços ou fitas, não comprava vestidos novos. Sua função era ser “mulher casada” para ser vista somente pelo seu marido (FALCI, 2010, p. 269).

Essa reflexão mostra a violência psicológica praticada contra a mulher, mais uma faceta do sexismo. A sociedade patriarcal, para se perpetuar, precisou utilizar diversos meios, o machismo e o sexismo foram os principais alicerces dessa sociedade.

Esse perfil de mulher casada, apesar de ainda existir, está cada vez mais difícil de ser encontrado, pois ele não se encaixa mais na nossa sociedade. A colaboradora da nossa pesquisa, professora do Pré-II, é casada e não obedece a nenhum dos padrões citados por Falci (2010). A partir de falas da nossa colaboradora, podemos situá-la como uma mulher que nunca aceitou a condição a que foi submetida, sempre resistiu, isso fica claro com as conquistas dos direitos civis, da tomada de poder sobre seu próprio corpo etc.

Concordamos com Pêcheux (2007, p.50), quando afirma que a “memória deve ser entendida não no sentido diretamente psicologista da 'memória individual', mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. O que interessa é a construção da memória coletiva, social e não podemos nos perder no entendimento de uma memória individual.

Sobre a memória, Davallon (2007) postula que:

Uma primeira constatação se impõe imediatamente: para que haja memória, é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância. É preciso que ele conserve uma força a fim de poder posteriormente fazer impressão (DAVALLON, 2007, p. 25).

Para que um acontecimento pertença a uma memória social, precisa ter uma importância para além do sujeito, precisa pertencer a toda sociedade. O machismo sempre esteve enraizado na sociedade e a mídia tem uma grande contribuição nesse aspecto. Isto está explícito no trecho do Jornal do Comércio (1888):

Os dez mandamentos da mulher:

1º - Amai a vosso marido sobre todas as coisas.

2º - Não lhe jureis falso.

3º - Preparai-lhe dias de festa.

4º - Amai-o mais do que a vosso pai e a vossa mãe.

5º - Não o atormentei com exigências, caprichos e amuos.

6º - Não o enganeis.

7º - Não lhe subtraiais dinheiro, nem gastei esse com futilidades.

8º - Não resmungueis, nem finjais ataques nervosos.

9º - Não o desejeis mais do que um próximo e que este seja o teu marido.

10º - Não exijais luxo e não vos detenhais diante das vitrines.

(JORNAL DO COMÉRCIO, 1888 *apud* PEDRO, 2007).

Ao final dos “dez mandamentos”, o jornal acrescentava: “Estes dez mandamentos devem ser lidos pelas mulheres doze vezes por dia, e depois ser bem guardados na caixinha da *toilette*” (JORNAL DO COMÉRCIO, 1888 *apud* PEDRO, 2007). A violência, faceta do sexismo, está exposta em cada um dos “dez mandamentos” apresentados. Fica claro o discurso de construção de uma mulher para a submissão e o poder que o homem tem sobre ela. As mulheres que não colocavam em prática esses ensinamentos, eram consideradas “rameiras”, “sem-moral”, “faladas”. E assim, o machismo e sexismo, foram se enraizando no imaginário coletivo da sociedade.

Pêcheux (2007) define memória discursiva como:

[...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

Assim sendo, o machismo e o sexismo foram sendo construídos no imaginário social através do “implícito” que, como afirma Pêcheux (2007), é o pré-construído, ou seja, é o enunciado atravessado e constituído por outros enunciados já ditos.

1.5 Formação Ideológica (FI) e Formação Discursiva (FD)

Assim como Althusser estabeleceu os Aparelhos ideológicos de Estado (AIE) como mecanismos que a classe dominante gera para manter sua dominação, o discurso também é uma espécie de aparelho ideológico. É nesse aparelho que são efetivadas as lutas entre as posições ideológicas. Para compreender essa materialização do confronto, torna-se necessário apresentar as noções de Formação Ideológica (FI) e Formação Discursiva (FD)

Entende-se por FI o conflito de uma classe com outra, que num determinado momento histórico e espaço perpetuam o sentido do discurso. Quando falamos, o fazemos de uma determinada posição, seja ela ética, política, religiosa, entre outras. Cada posição se define em relação à outra, seja essa relação de concordância, confronto ou dominância. Uma mesma FI está em relação com outras FI, é por isso que existe o confronto. A FI perpetua o indivíduo, levando-o a se posicionar em uma determinada classe social. Haroche et al (*apud* BRANDÃO, 1998, p. 38) caracterizam formação ideológica como um elemento susceptível de intervir como uma força confrontada com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem "individuais" nem "universais", mas se relacionam mais ou menos diferentemente a posições de classe em conflito umas em relação às outras.

A noção de FI mostra como se processa o funcionamento do discurso. Dependendo da posição ideológica, uma mesma palavra pode ser compreendida de duas maneiras, por exemplo, a palavra "poder" proferida por uma FI religiosa ou por uma FI política, tem sentidos distintos. "As palavras mudam o sentido segundo as posições daqueles que a empregam. Elas tiram' seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem" (ORLANDI, 2001, p. 42). Fernandes (2007) contribui para o entendimento dessa temática quando apresenta o exemplo do enunciado "ocupação" em contraposição ao enunciado "invasão". O autor explica que o primeiro é, comumente, usado pelo Movimento dos Sem -Terra (MST) e seus apoiadores ao designarem a utilização de um lugar obsoleto, que não estava sendo usado para cultivo e produção. Já o segundo, é utilizado por sujeitos que possuem uma

posição ideológica diferente dos integrantes do MST e utilizam o enunciado para designar a entrada ilegal de pessoas que não são donas do local em questão.

Em uma FI relacionam-se ideologias, já em uma formação discursiva (FD) relacionam-se discursos. Por FD entendem-se as construções que estão governadas pelas FI, ou seja, toda formação discursiva é enunciada a partir de um lugar ideológico. Com isso, o sujeito assume um lugar social, se posicionando ideologicamente quando se inscreve em determinada situação. Orlandi (2001) considera válido mencionar que quem fala na verdade é a posição, trazendo identidades para o sujeito.

A posição ideológica do sujeito faz com que seus dizeres representem uma certa previsibilidade, não no sentido de se prever as palavras do sujeito, mas de que pela sua formação discursiva pode-se pressupor o que o outro tem a dizer. Por exemplo, não se espera que um professor fale como médico, ou vice-versa. O que não quer dizer que o sentido seja algo já pronto; ele vai se constituindo à medida que o processo de comunicação vai-se concretizando. No próximo tópico, explicitaremos como a FD pode ser vista como um movimento de resistência.

1.6 Formação discursiva: construindo um movimento de resistência

Neste momento, buscaremos explicitar como a formação discursiva (doravante FD) pode cumprir um papel de resistência nas discussões em torno do machismo. Para isso, vamos fazer um diálogo com Foucault (2008) e Pêcheux (*apud* MAZZOLA, 2009) a respeito da FD.

Michel Foucault, no livro “Arqueologia do saber”, procura teorizar sobre a história das ciências, e na busca por essa teorização apresenta a noção de FD. É importante deixar claro que o ponto de partida de Foucault (*apud* ARAÚJO, 2007) não se dá na história das ciências, ele acredita que esta nasce em um campo mais amplo do que o da história, a ciência nasce das condições formadas a partir do saber de uma época.

O filósofo francês postulou o conceito de formação discursiva na tentativa de entender a constituição das ciências operadas pelos homens, a Medicina, por exemplo. Para tanto, ele traz a seguinte conceituação para FD:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e

funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008, p.43).

A FD refere-se a regularidade presente nos enunciados pertencentes a uma temática ou área do conhecimento. Para entender como a FD pode ser “usada” como resistência à ideologia machista inserida na sociedade, é preciso falar um pouco sobre os discursos de verdade. “A partir do século XVII, a verdade tomou a forma de verdade do conhecimento científico, das ciências naturais. Os discursos de verdade têm prestígio, não é de hoje” (ARAÚJO, 2007, p. 100). Para um discurso ser tido como verdadeiro, uma das primeiras questões a serem levantadas é: quem está falando? Os discursos médicos são pouco questionados, pois são produzidos por pessoas que tem capacidade técnica para tal, são discursos de credibilidade, considerados legítimos, porque têm cientificidade.

No que diz respeito à mulher, não é diferente. Uma das formas encontradas para justificar a submissão da mulher ao homem foi utilizar a Medicina para tal fim. Segundo Engels (2000), a mulher se tornou propriedade do homem, pois este precisava garantir seu direito de herança, ou seja, precisava saber quem eram seus filhos legítimos. Nas sociedades primitivas, os homens não tinham ideia de quem era sua prole legítima, pois, nessas sociedades, a organização se dava através de uma linha matriarcal e os filhos eram de todos na comunidade (ENGELS, 2000). Mas, tirar a mulher de uma posição privilegiada dentro da comunidade e torná-la “servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução” (ENGELS, 2000, p. 61), não se daria de forma tranquila. Discursos tiveram que ser formulados para que existisse um mínimo de “aceitação” por parte das mulheres.

Na Atenas Clássica, por exemplo, foi formulado um discurso para reduzir a mulher ao *status* de esposa. “Por um lado, as mulheres, enquanto esposas, são de fato circunscritas por seu *status* jurídico e social; toda a sua atividade deve se situar no interior da relação conjugal e seu marido deve ser o parceiro exclusivo” (FOUCAULT, 2010, p. 185).

O primeiro alvo foi o corpo da mulher, principalmente no que diz respeito a sua sexualidade. Por isso, a necessidade de cobrir o seu corpo e vigiá-la. Araújo (2010) traz um pouco dessa realidade, ao estudar sobre a vida das mulheres no período colonial brasileiro.

Das leis do Estado e da Igreja, com frequência bastante duras, à vigilância inquieta de pais, irmãos, tios, tutores, e à coerção informal,

mas forte, de velhos costumes misóginos, tudo confluía para o mesmo objetivo: abafar a sexualidade feminina que, ao rebentar as amarras, ameaçava o equilíbrio doméstico, a segurança do grupo social e a própria ordem das instituições civis e eclesiásticas (ARAÚJO, 2010, p.45).

Assim, era um perigo para a Igreja, para o Estado e para a sociedade patriarcal, a mulher se expressar livremente, principalmente no que dizia respeito a sua sexualidade. A Medicina e a religião, no século XVIII, eram as principais instituições que formulavam discursos em torno da mulher, do seu corpo e de sua sexualidade.

Sobre a presença do discurso médico no controle ao corpo e ao intelecto feminino, Foucault (2015) traz a seguinte reflexão.

Histerização do corpo da mulher: tríplice processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado - qualificado e desqualificado - como corpo integralmente saturado de sexualidade; pelo qual este corpo foi integrado, sob o efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca, ao campo das práticas médicas; pelo qual, enfim, foi posto em comunicação orgânica com o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar), com o espaço familiar (do qual deve ser elemento substancial e funcional) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir, por meio de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação): a Mãe, com sua imagem em negativo que é a "mulher nervosa", constitui a forma mais visível dessa histerização (FOUCAULT, 2015, p.113).

O enunciado “histerização” foi criado como forma de subjugar a mulher. Por conta dos seus “nervos”, ela não era capaz de ocupar um outro espaço a não ser o de mãe e dona de casa. Na contemporaneidade, as mulheres, cada vez mais, rompem com esse perfil e passam a se identificar com outro tipo de formação discursiva.

Uma FD é construída através de enunciados que são propalados por sujeitos que ocupam um lugar “inquestionável” dentro da sociedade, os padres e médicos, por exemplo. A FD pode ser o palco de uma “arenga”, em que o processo de captura do sujeito passa do assujeitamento e começa a caminhar para uma contra-identificação, até chegar a desidentificação com a FD na qual ele está inserido.

Já que falamos em sujeito, precisamos entender que “para a AD, o sujeito não é o ser real, o indivíduo, o sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, carregado de marcas sócio-histórico-ideológicas que se imagina como fonte de sentido” (SANTOS, 2003, p. 229). Dessa maneira, o sujeito é interpelado pela ideologia e a sua fala é composta por outras falas já ditas.

Existe o que Pêcheux (1988) denomina de “captura” do sujeito dentro de uma FD. Existem três momentos dessa “captura”. O primeiro é a identificação, marcada pelo

assujeitamento do sujeito, ou seja, o sujeito acredita plenamente ser dono do seu próprio discurso. Em um segundo momento, vem a contra-identificação, ou seja, a partir do lugar que o sujeito se inscreve (FD da qual ele faz parte), começam a surgir dúvidas e questionamentos para com essa FD. E, por fim, a desidentificação, que é o processo de não reconhecimento como parte daquele lugar, ou seja, o sujeito rompe com a FD em que está inscrito e se inscreve em outra.

A colaboradora da nossa pesquisa, professora do Pré-II, está inserida nesse processo de desidentificação com uma formação discursiva que coloca a mulher submissa ao homem. Ela está inserida em uma FD que entende a mulher como sujeito protagonista da sua própria história.

A FD pode ser um espaço de resistência a uma ideologia dominante que cala e oprime a mulher. “A FD é uma unidade dividida, a qual, embora seja passível de descrição por suas regras de formação, por suas regularidades, ela não é uma, mas heterogênea, não de forma acidental, mas constitutiva” (GRANJEIRO, 2007, p. 39). Acreditamos que por a FD ser heterogênea, existe uma luta de contrários dentro dela. E essa luta possibilitará um processo de rompimento do sujeito com uma FD que não atende mais as suas vontades.

Para explicitar esse rompimento, apresentamos uma citação de Soihet (2010), que evoca a realidade das mulheres pobres do Brasil no final do século XIX e início do século XX.

O estereótipo do marido dominador e da mulher submissa, próprio da família da classe dominante, não parece se aplicar *in totum* nas camadas subalternas. Muitas mulheres assumiram um comportamento negador de tal pressuposto. Algumas reagiram a violência, outras recusavam-se a suportar situações humilhantes chegando mesmo a abrir mão do matrimônio – instituição altamente valorizada para a mulher na época (SOIHET, 2010, p. 376-377).

As mulheres, mesmo sendo socialmente levadas a se casarem e aceitarem tudo o que o marido viesse a lhe impor, começaram a resistir. Elas foram tendo acesso à educação e começaram a trabalhar fora de casa. Com a ampliação do acesso à educação, algumas mulheres se tornaram escritoras e escreviam para seus pares, falando da necessidade de romper com esse perfil “esposa- mãe- dona de casa”.

Telles (2010) sintetiza o pensamento das mulheres do início do século XX no Brasil: “Para poder tornar-se criadora, a mulher teria de matar o anjo do lar, a doce criatura que segura o espelho de aumento, e teria de enfrentar a sombra, o outro lado do anjo, o monstro da rebeldia ou da desobediência” (TELLES, 2010, p. 408). A partir

dessa citação, podemos entender o que Granjeiro (2007, p. 40) afirma sobre a heterogeneidade em uma FD. “[...], no interior de uma mesma FD há espaço para o confronto, a divergência, o que confirma a sua heterogeneidade constitutiva”.

As mulheres, inclusive a professora, nossa colaboradora na pesquisa, começaram a romper com a FD que as colocavam em um patamar inferior ao homem e buscaram se inscrever em uma FD que pautava uma igualdade social e a liberdade. Sobre isso, Granjeiro julga

pertinente falar de formações discursivas do ponto de vista de um certo ‘posicionamento’ ideológico, concebendo, no entanto, a ideologia como elemento constitutivo dos processos de produção dos sentidos, e não como ‘visão de mundo’ ou em oposição à ciência” (GRANJEIRO, 2007, p. 42).

Entendemos que a FD pode servir de resistência. É um lugar em que os sujeitos, através do processo de desidentificação, rompem com tudo aquilo que não lhes serve mais e passam a buscar algo novo e melhor. O próximo capítulo fará um passeio pela história das mulheres brasileiras, lançando um olhar para a presença delas na escola.

CAPÍTULO II

A PRESENÇA DA MULHER NA HISTÓRIA

De início, faremos uma retrospectiva da situação da mulher na sociedade brasileira, começando pelas índias Tupinambás, passando pelas mulheres no período colonial brasileiro, até chegarmos à mulher na contemporaneidade. É importante ressaltar que pela extensão temporal do período colonial e pela diferença entre o campo e a cidade, a situação das mulheres, embora vivendo em uma mesma época, se diferenciava, mas um fio condutor sempre esteve presente na vida delas: o machismo.

No segundo tópico, debateremos a formação docente no Brasil, para tanto, faremos um resgate histórico dessa formação para compreendermos como, em cada período da História do Brasil, se dava o processo de formação dos professores. Traremos um olhar sobre a mulher em todo esse processo, tanto como aluna quanto como professora.

Em seguida, faremos um debate sobre a docilização do corpo feminino e do papel que a escola cumpre na docilização desse corpo.

Por fim, abordaremos a formação docente na educação infantil e como essa educação infantil, historicamente, foi destinada às mulheres, servindo como uma extensão do lar, não é a toa que as professoras dessas crianças são chamadas de “tias”.

2.1 Das índias à mulher contemporânea

Iniciaremos esse passeio pela história das mulheres no Brasil com as índias Tupinambás. A descrição da mulher indígena é influenciada pela tradição religiosa ocidental, mas mesmo com essa influência, consegue-se conhecer como viviam essas mulheres que habitavam o território brasileiro nos séculos XVI e XVII.

A mãe Tupinambá não se separava de seus filhos em momento algum. Mesmo exercendo trabalhos pesados, elas carregavam seus rebentos para onde fossem, seja nas costas ou encaixados em seus quadris (RAMINELLI, 2010). A menina se tornava mulher com a chegada da primeira menstruação. Nesse momento, ela era submetida a um ritual de passagem, que se diferencia de acordo com a tribo, mas de uma forma geral era doloroso e mutilador. Ia desde a raspagem do cabelo a incisões na pele com dentes de animais (RAMINELLI, 2010).

O enlace matrimonial nas tribos se dava em comum acordo entre os interessados, precisando apenas da permissão do pai ou de um parente mais próximo dos nubentes. Para eles, o casamento também não era indissolúvel, tanto o homem quanto a mulher poderia desfazer-se do casamento se assim o quisesse (RAMINELLI, 2010). Apesar de depois do casamento a traição feminina não ser permitida, a virgindade não era cobrada. Era natural, antes do casamento, as mulheres terem tido vários parceiros sexuais.

Do nascimento até por volta dos sete anos não havia uma distinção entre a criação de um menino e de uma menina indígena. Só a partir dos sete anos é que começam a separação dos ensinamentos, de acordo com a divisão social do trabalho na tribo. Para as mulheres, atividades de fiar, tecer, cuidar da roça e da alimentação. Para os rapazes, atividades ligadas à caça (RAMINELLI, 2010).

Outra questão importante de ser mencionada sobre as mulheres tupinambás está ligada a sua bravura. “Somando-se aos guerreiros e aos seus xamãs, a mulher tupinambá, jovem ou idosa, também defenderia a liberdade de seu povo até a exaustão” (MENDONÇA, 2006, p. 90). A luta pela liberdade, igualdade, conquistas de direitos é um fio condutor na história das mulheres brasileiras.

Apesar de as índias Tupinambás terem uma vida difícil, em muitos momentos marcada pela violência, conseguimos observar que em determinadas circunstâncias elas tinham uma liberdade maior do que as mulheres de outras sociedades e períodos históricos, como veremos adiante, principalmente no que diz respeito a sua sexualidade.

Das índias, passemos às mulheres na colônia. Segundo Araújo (2010, p. 49), “repetia-se como algo ideal, nos tempos coloniais, que havia apenas três ocasiões em que a mulher poderia sair do lar durante toda sua vida: para se batizar, para se casar e para ser enterrada”. É evidente a vida oprimida das mulheres no período colonial. Nessa época, o poder do homem sobre a mulher era tão forte que eles, ao saírem de viagem, tinham o direito de deixá-las em locais de “recolhimento”, para garantir que elas não iriam traí-los em sua ausência (ARAÚJO, 2010). O medo do homem com o que não pode controlar é evidente. A sexualidade feminina está inscrita no campo da subjetividade de cada uma de nós, por o homem não ter controle desse campo subjetivo, usavam da coerção, do aprisionamento, da força, consentidos pela sociedade, para “anular” toda e qualquer possibilidade da mulher explorar sua sexualidade.

O período colonial brasileiro é extenso, século XVI ao XIX, várias atividades são desenvolvidas no país nessa época. A situação da mulher vai ser diferenciada, dependendo, principalmente, da região e da classe social a que ela pertença. Na região

de Minas Gerais, por exemplo, as mulheres, das camadas populares, participavam ativamente da economia local, em que estava ligada às atividades domésticas.

Segundo Figueiredo (2010), as mulheres trabalhavam

na panificação, tecelagem e alfaiataria, dividindo com os homens essas funções, cabendo-lhes alguma exclusividade quando eram costureiras, doceiras, fiandeiras e rendeiras. Ainda como cozinheiras, lavadeiras ou criadas reproduziam no Brasil os papéis que tradicionalmente lhes eram reservados (FIGUEIREDO, 2010, p. 143).

Apesar de as mulheres estarem presentes em espaços públicos, participando de atividades fora do lar, ainda assim, cabia a elas desenvolverem atividades manuais, ligadas principalmente à cozinha.

Outra questão importante, a ser observada nesse período, diz respeito à maternidade. A vigilância em torno da sexualidade da mulher era muito forte, tanto para a mulher branca rica quanto para a mulher pobre e negra. “Entre a população branca, o comportamento feminino austero era regra imposta e fiscalizada. A mulher branca que assumisse o filho ilegítimo ficava sujeita a condenação moral” (VENÂNCIO, 2010, p. 198). Diante dessa situação, o abandono de recém nascidos era muito comum. Já para a mulher negra, a vigilância e a punição eram recorrentes em sua vida. Além do fato de serem usadas (“estupradas”) para o deleite dos senhores de engenho, muitas engravidavam e cuidavam sozinhas de seus filhos “bastardos”.

Ainda sobre a maternidade, “durante os primeiros anos de vida dos bebês todo o trabalho pesava sobre a mãe. Assim, a que não assumisse os filhos quebraria as regras da vida social por comprometer a formação do futuro adulto” (VENÂNCIO, 2010, p. 201). O dilema feminino era intenso nessa época, já que a sociedade atribuía para a mulher a obrigação de ser mãe. Se ela tivesse um filho fora do matrimônio e assumisse o bebê, era socialmente isolada. Diante das poucas alternativas, acabava por abandonar seus filhos, causando assim, um sofrimento para elas e um desajuste social.

O século XIX se inicia e com ele a família real portuguesa chega ao Brasil. Nesse momento, inicia-se o desenvolvimento acelerado da família burguesa em nosso país.

A família burguesa da época era assim definida por Dincão (2010, p. 222): “Um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças e desobrigada de qualquer trabalho produtivo representavam o ideal de retidão e probidade, um tesouro social imprescindível”. À mulher burguesa cabia a administração da casa e dos filhos. Outro aspecto relacionado à ela diz respeito ao amor.

O casamento arranjado, combinado entre famílias, política e economicamente importantes, era seu destino, diferente das mulheres das classes populares, que tiveram maiores possibilidades de vivenciar o amor.

Sobre isso, D’Incão traz a seguinte reflexão:

[...] a mulher das classes baixas, ou sem tantos recursos, teve maiores possibilidades de poder amar pessoas de sua condição social, uma vez que o amor, ou expressão da sexualidade, caso levasse a união, não comprometeria as pressões de interesses políticos e econômicos. As mulheres de mais posses sofreram com a vigilância e passaram por constrangimentos em suas uniões, de forma autoritária ou adoçada, na sua vida pessoal. Para elas o amor talvez tenha sido um alimento do espírito e muito menos uma prática existencial (D’INCÃO, 2010, p. 234).

A mulher burguesa, no século XIX, tinha uma grande dificuldade de vivenciar o amor. Já que estamos falando em relacionamentos, não poderíamos deixar de falar sobre a virgindade. Para a sociedade burguesa dessa época, a virgindade era tida como um objeto de valor político e econômico e garantia a manutenção do *status* da noiva (D’INCÃO, 2010).

Nesse período, as mulheres passaram a sair de casa, elas “ganhavam uma nova função: contribuir para o projeto familiar de mobilidade social através de sua postura nos salões como anfitriãs [...]” (D’INCÃO, 2010, p. 229). Para a autora, “essas mulheres tiveram de aprender a comportar-se em público, a conviver de maneira educada” (D’INCÃO, 2010, p.228). A mulher burguesa começou a sair dos muros restritos ao lar e a ocupar espaço fora de casa, e isso foi determinante para os processos de rupturas da condição de mãe, esposa, dona de casa, que aconteceram durante o século XX.

A nova mulher que busca romper com a sociedade machista que a oprime começa a surgir cada vez mais. Também começa a se intensificar o discurso para romper com o surgimento desse novo sujeito na sociedade.

Sobre isso, Telles (2010) comenta que:

Entre 1889 e 1900, médicos, jornalistas e políticos, alarmados com a onda crescente, uniram-se para condenar essa Nova Mulher e celebrar a antiga. Na Inglaterra, os médicos sustentavam que desenvolver o cérebro, para a mulher, implicava em não nutrir o útero e, por isso, se o fizesse, ela não poderia mais servir à reprodução da espécie. (TELLES, 2010, p. 432).

O século XX chega e com ele uma modernidade que vai desde as piscinas de clubes ao cinema. O cinema contribuiu bastante para o avanço da liberdade da mulher, pelo menos no quesito da sexualidade. Muitas aprenderam a beijar assistindo aos filmes hollywoodianos que invadiram as telas cinematográficas do Brasil nas décadas de 30 e 40 do século passado.

Os pais tiveram que amenizar a vigilância com suas filhas e as meninas começaram a poder opinar ou até mesmo escolher seus pretendentes. Toda essa mudança contribuiu para conquistas enquanto cidadãs. “Em 1932, o voto feminino para alfabetizadas e maiores de 21 anos entrou na pauta das eleições” (PRIORE, 2014, p. 66).

No século XX, as mulheres, mesmo ocupando cargos inferiores aos dos homens, intensificaram sua presença no mercado de trabalho. Com o surgimento da pílula anticoncepcional, adiaram ou anularam a maternidade e exploraram mais a sexualidade. O acesso e permanência na escola possibilitaram o ingresso mais qualificado no mercado de trabalho e o entendimento da sua condição enquanto sujeito que pode e deve escrever sua própria história.

Na última década do século XX, a força feminina no mercado profissional cresceu a passos largos³, seja pelo fato de que as mulheres conquistaram seu lugar no âmbito profissional, ou porque o mercado queria colocar mais mão de obra barata para acirrar a concorrência; o que importa é que a mulher começou uma luta para ganhar lugar no mercado de trabalho.

Quando se toma o trabalho no sentido ontológico, se pode ver que ele possibilita um salto efetivo no longo processo da emancipação feminina. E, na medida em que a mulher se torna assalariada, ela tem também a possibilidade de lutar pela conquista da sua emancipação.

Tudo isso fez surgir uma mulher mais empoderada, que luta por seus direitos, que assume cargos de chefia, que denuncia e rompe com a violência, uma mulher que começa o século XXI cheio de desafios, disposta a enfrentá-los para a garantia de uma sociedade mais igual.

³ Segundo a análise feita pela Pesquisa Mensal de Emprego (PME), a População Economicamente Ativa (PEA) feminina cresceu 19,6 entre 1991 e 1999; passando de 6,1 milhões para 7,3 milhões de trabalhadoras. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/fasciculo_indicadores_ibge/1999/. Acesso em: 20/07/2017.

2.2 Um resgate histórico da formação docente no Brasil: a mulher na escola

Para se ter uma melhor compreensão em torno da formação de professores em nosso país, é necessário fazer uma retrospectiva pela história da educação brasileira. Em um primeiro momento, logo após o “descobrimento” do Brasil, foram os Jesuítas os principais, para não dizer os únicos, que tomaram para si a responsabilidade com a educação da nova colônia portuguesa (OLIVEIRA, 2013).

No ano de 1549, mesmo existindo uma grande preocupação com a catequese indígena, o processo de educação formal aqui existente era voltado para a elite. Sendo assim, a formação de professores era organizada a partir dessa perspectiva. Esse era o único sistema educacional brasileiro e perdurou até o ano de 1759, quando os jesuítas foram expulsos da nossa terra pelo Marquês de Pombal (OLIVEIRA, 2013).

A nova administração mudou a forma como o ensino era organizado. Começou um sistema intitulado “aulas régias”. Era um ensino destinado à nobreza. Porém, diferente do ensino jesuíta, esse era fragmentado e sem objetivos claros. Essa forma de ensino perdurou mesmo após a Proclamação da Independência do Brasil. Em 1834, a responsabilidade do ensino e da formação de professores ficou a cargo do governo das províncias. O ensino continuou sendo ministrado por professores “leigos”, sem formação específica para ministrar os conteúdos das diversas disciplinas.

Em 1835, começaram a surgir as Escolas Normais, que tinham por objetivo formar professores para o ensino primário. Nessas escolas faltavam verbas e professores preparados didaticamente para cumprir a função de formar novos professores para o ensino primário de nosso país. Mas, é inegável o avanço que se teve com a criação dessas escolas.

Nesse momento, a mulher passou a ter acesso à escola. É importante registrar que foi um acesso muito tímido. No Maranhão, por exemplo, em 1857, entre escolas públicas e privadas, havia 1857 meninos e 347 meninas cursando o primário (TELLES, 2010). O ensino destinado à menina era diferente do que era oferecido ao menino. “O programa de estudos destinado às meninas era bem diferente do dirigido aos meninos, e mesmo nas matérias comuns, ministradas separadamente, o aprendizado delas limitava-se ao mínimo, de forma leiga, leve” (ARAÚJO, 2010, p. 50). Para as meninas das camadas mais populares esse acesso se tornava ainda mais difícil.

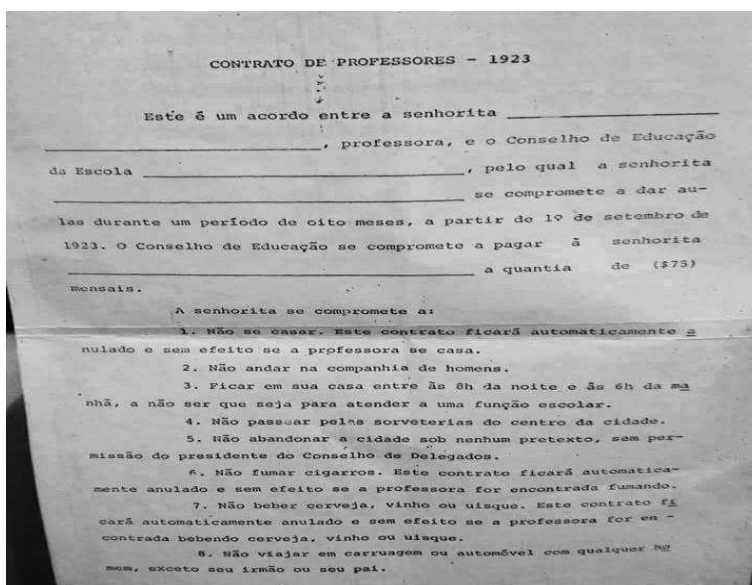
Sobre isso, Louro (2010) traz o seguinte registro:

No entanto, não se pode esquecer que, de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas (LOURO, 2010, p. 445).

As meninas das classes mais abastadas tinham um acesso mais fácil à escola, mesmo que, em um primeiro momento, tenham feito da instituição um local para passar o tempo à espera do casamento. Com o tempo, as mulheres foram ocupando mais espaço dentro da escola, mas seu comportamento era vigiado rigorosamente. “Aprendiam-se os gestos e olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar. Todo um investimento político era realizado sobre os corpos das estudantes e mestras” (LOURO, 2010, p. 461).

Em 1901, foi criado o primeiro Instituto de Educação em nível superior. Vários avanços podem ser vistos nessa época, pois o poder público passou a se preocupar e investir na formação de professores. Ainda sobre a vigilância em torno das educadoras, essa era tão forte, que os contratos assinados pelas professoras no ano de 1923, eram extremamente rígidos, conforme Figura 1.

FIGURA 1 – Contrato de professoras (1923)



Fonte: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/contrato-de-professora-em-1923-proibia-de-casar-frequentarsorveterias-andar-com-homens-16384742>.

No primeiro item do contrato, já fica explícito que a atividade como professora, era apenas um “passa tempo” até a mulher se casar, pois nesse momento, ela passaria a

exercer a função destinada a ela “ser mãe e dona de casa”, não precisaria se preocupar com o provento da família, este caberia ao marido.

Ao analisarmos os itens 2 e 3 podemos perceber que, mesmo a mulher conseguindo ir para espaço público, para poder trabalhar, seu corpo continuou sendo vigiado, ela até podia sair de casa e exercer uma profissão, mas para isso teria que se submeter a essa vigilância imposta.

Observando os itens 6 e 7, podemos inferir que o medo da mulher se sentir em pé de igualdade com o homem começa a se enraizar na sociedade. Sendo assim, o contrato deixa explícito, “não fumar”, “não beber”, atitudes que era muito fortes no universo masculino da época. Esse contrato para as professoras deixa claro que a mulher até pode começar a andar pelo espaço público, mas não de forma livre, ela precisa obedecer muitas regras para que essa conquista seja efetivada.

Foucault (2014 b), abordou a temática da docilização dos corpos ao discutir o processo pelo qual a disciplina, principalmente no decorrer do século XVII e XVIII, passou a ser a principal forma de dominação social. A escola, foi uma das principais instituições que disciplinou o corpo. As condições de trabalho, imposta às professoras, exemplifica como essa instituição, utiliza do poder que possui, para tornar dócil o corpo das educadoras.

Todas as atividades das mulheres que se destinavam a serem professoras eram vigiadas e elas acabavam se submetendo a essas condições encontradas no contrato, pois ser educadora era, na maioria das vezes, a única profissão que elas podiam assumir na sociedade.

Mesmo na escola, a mulher permanecia em situação inferior ao homem. Sobre essa temática, Louro (2010) esclarece que:

Com exceção das escolas mantidas por religiosas onde as mães ocupavam posição superior, nas escolas públicas, foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores. Reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aula, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo sistema (LOURO, 2010, p. 460).

É importante ressaltar que na época do contrato e do relato de Louro (2010), as mulheres estavam começando a lutar, cada vez mais, por seus direitos. Poder sair de casa, trabalhar com a educação, ter acesso a outros conhecimentos, foi fundamental para ampliação do horizonte feminino. Podemos observar que menos de uma década após a

publicação desse documento, as mulheres conquistaram, por exemplo, o direito ao voto, trinta ou quarenta anos depois, conquistaram o direito ao divórcio. Enfim, não é de hoje que as educadoras não se submetem a esse tipo de imposição e os contratos que assinam são os mesmos destinados aos homens professores.

Na década de 1970, os cursos de pós-graduação começaram a impulsionar as pesquisas em torno da educação. Até então, a formação de professores tinha um caráter tecnicista.

Em 1996, pode-se observar na LDB que a formação de professores tem que atender a três aspectos essenciais, dentre eles, a associação da teoria com a prática. Nesse ponto, Ferreira (2014) debate a complexa relação entre teoria e prática pedagógica. Sobre teoria, Aurélio (2018) define como um “conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou ciência.”. No que diz respeito à prática, podemos entender como “ação, ato ou efeito de fazer (algo)”. O século passado ainda manteve a tendência do século XIX, influenciado pelo método cartesiano, que via uma maior eficácia na divisão do conhecimento em campos especializados.

Esse pensamento afeta diretamente todas as áreas do conhecimento, inclusive a educação. Instala-se uma cisão entre teoria e prática, criando uma dicotomia entre professor e pesquisador. Substituir a teoria cartesiana por uma teoria da complexidade (teoria holística) é uma necessidade a ser alcançada no século XXI.

Ferreira (2014) aponta a *práxis* como método para romper com a cisão entre teoria e prática. Sobre *práxis*, Pimenta (*apud* FERREIRA 2014, p. 35) entende “a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”.

A escola cumpriu um papel fundamental na docilização dos corpos das crianças, principalmente do corpo da menina, mas não só a escola cumpriu esse papel. Várias outras instituições, a começar pela família, se debruçaram sobre a intenção de fazer com que o corpo da mulher fosse dócil e submisso.

2.3 A docilização do corpo feminino

Para falarmos de docilização do corpo, especificamente do corpo feminino, precisamos entender esse “corpo” como algo que pode ser observado, estudado, disciplinado.

Sobre a disciplina, Foucault (2014b, p. 135) traz a seguinte definição “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição

constante de suas forças e lhes impões uma relação de docilidade-utilidade”. Controlar, otimizar, vigiar o corpo se torna a principal função das diversas instituições.

Ao fazer um estudo sobre o corpo, Courtine (2013) traz uma observação importante sobre quando o corpo começa a ser estudado pelas ciências humanas, pois até então, esse corpo, só era objeto de estudo da Medicina e ciências afins.

O corpo, de fato, é uma invenção teórica recente: antes da virada do século XX, ele não exercia senão um papel secundário na cena do teatro filosófico onde, desde Descarte, a alma parecia exercer o papel principal [...]. Pois, se o corpo pôde permanecer uma preocupação secundária nos seios das correntes racionalistas e espiritualistas que dominaram a cena do teatro filosófico na França até o século XIX, o mesmo não se pode afirmar evidentemente no campo da medicina e das ciências naturais. Tanto menos, aliás, no seio dos múltiplos dispositivos que vigiavam à época a tarefa disciplinar dos corpos em uma miríade de instituições curativas, educativas e reeducativas (COURTINE, 2013, p. 12).

Ortega (2008), em seu estudo sobre o corpo, apresenta uma abordagem acerca da importância dada a espiritualidade nas ascetes Greco-romana e cristã, na qual o corpo servia de instrumento de conexão com o divino.

[...] tanto nas ascetes clássicas greco-romanas quanto nas cristãs, o corpo era submetido a uma dietética (sexual, alimentar, etc) visando sua superação e transcendência - a ascese corporal aparece vinculada a uma ascese espiritual -, como prova de capacitação para a vida pública, de contato com a divindade ou da superação da condição humana individual e da adoção da perspectiva da natureza universal (ORTEGA, 2008, p. 28).

Por muito tempo o corpo, não foi objeto de estudo das ciências humanas. Às vezes, ele servia de instrumento de conexão com as divindades; outras vezes, era objeto de estudo da Medicina e das demais ciências que procuravam entender o seu funcionamento biológico. Isso não quer dizer que o corpo não tenha sido compreendido como objeto e alvo de poder. Na Época Clássica, o corpo foi descoberto como objeto de poder. Foucault (2014b) sobre esse acontecimento, afirma:

Houve, durante a Época Clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então, ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 2014b, p. 134).

A descoberta do corpo como objeto e alvo de poder levou a um disciplinamento para torná-lo mais produtivo. Qualquer manual de ergonomia, além de se preocupar com a relação entre o homem e a máquina no ambiente de trabalho, evitando problemas de postura, etc, também aponta para uma otimização do trabalho humano, ou seja, de

uma forma ou de outra, acelera a produção. Toda essa disciplina recai com mais força sobre a mulher. A partir da mais tenra idade, o corpo da mulher é observado e disciplinado, desde o modo como ela se senta até os acessórios que ela usa (muitas vezes, para aumentar os seios, por exemplo). Sobre esse assunto, Priore (2000) afirma que

No passado, o corpo da mulher [...] era visto com as marcas da exclusão e da inferioridade. Cristalizada pelas formas de pensar uma sociedade masculina, a evocação das imagens do corpo e da identidade feminina, na pluma de diferentes autores, apenas refletia subordinação (PRIORE, 2000, p. 14).

Além, de serem vistas através das marcas da exclusão, as mulheres se viam obrigadas a moldar seu corpo para atender a um padrão estético da sociedade de cada época. Desse modo, conforme Priore (2000),

Inicia-se, assim, toda uma severa estética da compostura, uma ética da contração. A vida nas cortes européias, ou na nossa, iria controlar todas as possíveis turbulências do corpo, sua expansão ou vacilações. O envelope em couro ou pano duro, que cobria dos joelhos aos ombros, servia também para conter a moleza intrínseca do corpo feminino, corrigindo a sua fragilidade natural e constitutiva (PRIORE, 2000, p. 52).

A autora comenta sobre como a mulher submetia seu corpo às mudanças exigidas: “No século XIX, belas eram, portanto, as elegantes, possuidoras de um corpo-ampulheta, verdadeiras construções trabalhadas por espartilhos e anquinhas capazes de comprimir ventres e costas, projetando seios e nádegas” (PRIORE, 2000, p. 59).

Concordamos com Foucault (2014b, p. 135), quando afirma que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. Tentar disciplinar o corpo feminino nada mais é do que tentar tornar a mulher um ser submisso, um ser dócil.

2.4 Formação docente na Educação Infantil: um passeio pelo universo das “tias”

O sentimento de infância surgiu na Modernidade. As sociedades antigas e medievais enxergavam as crianças como adultos em miniatura. Esse novo entendimento a respeito da criança repercutiu profundamente na Pedagogia. (DANELON, 2015). Conseqüentemente, a educação passou a se ocupar da construção da subjetividade da criança moderna. Sobre isso, Resende (2015) afirma que:

A partir do momento em que a infância é inventada pela Modernidade fazendo-a ocupar esse espaço como sujeito-objeto, a educação passa a

ser um imperativo, o que leva, também, à invenção da pedagogia moderna, como um campo científico e como política de conhecimento, constituindo-se de discursos voltados para o estudo e a acumulação de saberes sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências que, por sua vez, se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção da subjetividade infantil moderna (RESENDE, 2015, p. 129-130).

Com o surgimento da Modernidade, outro olhar foi dado à criança, com isso a Pedagogia teve de ser reinventada para se adequar as necessidades dessa nova sociedade.

Aires (1981, p. 29) corrobora com o surgimento desse sentimento de infância e complementa essa reflexão ao falar sobre as idades e suas funções sociais. “Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados”. O autor também reflete sobre a criança e a instituição educacional “depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar” (AIRES 1981, p. 29). A escola conduzia “destino” para as crianças de acordo com o sexo.

A Pedagogia passou a estudar o comportamento infantil, entender suas necessidades e capacidades para, através desse conhecimento, saber como melhor governar as crianças.

Para que esse governamento fosse feito de forma exitosa, um aparato de instrumentos e regras foram criadas para disciplinar essa nova criança. Sobre isso, Resende (2015) afirma que:

Para conformar o comportamento das crianças na produção dessa infância, toda uma parafernália disciplinar é estrategicamente montada na implementação de táticas e mecanismos em que se instalam regras normalizadoras que vão do uso de uniformes e introjeção de rotinas, passando pela transmissão de conteúdos e pelo ensino de matérias, até a distribuição do tempo e do espaço operacionalizando determinadas formas de racionalidade que consubstanciam a subjetividade infantil (RESENDE, 2015, p. 132).

É importante ressaltar, já que estamos falando de disciplina, regras normalizadoras etc, o que poderia nos remeter a algum tipo de violência, que existe uma diferença entre violência e poder. Sobre essa temática, Veiga-Neto (2015) reflete que:

Ainda que a violência e o poder não se manifestem de forma (digamos) "pura", mas se entrelacem e se "contaminem" mutuamente,

podemos dizer em termos muito simplificados que, enquanto a violência impõe, viola, quebra e destrói, o poder negocia, se autojustifica, dobra e constrói [...]. Se o governo é da ordem do poder, nada ou muito pouco ele tem a ver com a violência (VEIGA-NETO, 2015, p. 54).

Concordamos com essa reflexão do autor, pois o governo se ocupa da condução do ensino, seja de outra pessoa ou de si mesmo, de aprender sobre como controlar outrem ou a nós mesmos, o governo não é da ordem da violência. E, conseqüentemente, o governo está imbricado no processo educacional. Sobre isso, o autor afirma: “Se compreendermos a educação como o conjunto de ações pelas quais uns conduzem os outros, logo compreenderemos que ela ocupa lugar de honra nos estudos sobre o governo” (VEIGA-NETO, 2015, p. 53).

A partir dessas reflexões sobre criança, governo, disciplina etc, vamos começar a discutir sobre a formação docente na perspectiva de educar uma nova criança para a sociedade. A retrospectiva histórica da formação docente mostra um pouco dos avanços e retrocessos que tivemos em torno dessa temática.

Em um primeiro momento, situaremos o local de atuação e os sujeitos envolvidos diretamente com esse profissional. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as creches e/ou pré-escolas foram atendidas como direito social das crianças através da Constituição de 1988, que fala do dever do Estado para com a Educação. Sendo assim, começou a existir uma mudança de concepção em torno dos locais onde as crianças eram deixadas quando as mães iam trabalhar. Sobre essa mudança, as Diretrizes apresentam o seguinte:

Desde então, o campo da educação infantil vive um intenso processo de revisão de concepção sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010, p. 7).

Houve uma mudança de concepção em torno dos locais destinados às crianças de 0 a 5 anos. Também foi exigida uma mudança no profissional que atua nessas instituições. A LDB 9.394/96, em seu artigo 62, fala da necessidade de termos um profissional formado em nível superior para atuar na educação básica, ou no mínimo, que tenha uma formação de nível médio, na modalidade Normal.

Rocha (2012) faz uma reflexão sobre a relação das crianças com a educação que recebem. Na visão da autora, o aluno inicia a fase estudantil na primeira infância

aprendendo conteúdos práticos que facilitarão, posteriormente, seu período de alfabetização e toda a vida acadêmica, e que serão essenciais para sua vida adulta.

A formação do docente para atuar com criança, mais do que em qualquer outra faixa etária, precisa estar direcionada com questões ligadas à formação de um sujeito que se desenvolva livre de preconceitos (seja de gênero, de classes sociais, de etnias), pois, é nessa fase que as crianças vão construindo internamente os valores sociais que irão levar para a vida adulta.

Finco (2003) destaca o papel do educador da educação infantil como fundamental na desconstrução da cultura sexista existente no mundo adulto. E para que esse papel seja cumprido com êxito, faz-se necessário uma formação que abarque todas as questões relacionadas ao gênero e sua construção dentro das escolas. Sobre isso, a autora afirma que: “deste modo, o profissional de educação infantil tem papel fundamental para que essas relações possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado” (FINCO, 2003, p. 95).

O professor da educação infantil deve cumprir um papel determinante no combate à discriminação dentro da sala de aula, deve estar sempre atento a toda e qualquer manifestação preconceituosa, já que este profissional trabalha com o desenvolvimento cognitivo-emocional-moral das crianças. E, por nossa sociedade discriminar a mulher desde criança, não se pode reforçar esse comportamento dentro da sala de aula. Sobre isso, Rohden (2009) afirma que

[...] de modo mais sutil, oferecer apenas aos meninos bola, bicicleta, e skate, por exemplo, indica-lhes que o espaço público é deles, ao passo que das às meninas somente miniaturas de utensílios domésticos (ferro, máquina de lavar roupa etc.) é determinar-lhes os espaço privado, o espaço doméstico (RHODEN, 2009, p. 49).

Diante do que foi exposto, vale ressaltar, mais uma vez, a importância da formação contínua dos educadores. Sobre a formação permanente dos docentes que trabalham na Educação Infantil, Rocha (2012, p. 31) comenta que “somente aprofundando-se nos estudos para a compreensão do desenvolvimento humano, o professor poderá desenvolver seu trabalho com a qualidade que a Educação Infantil necessita”.

Para tanto, se faz necessário pesquisar cada vez mais a Educação Infantil, conhecer os profissionais que atuam na sala de aula, analisar as atividades propostas às crianças, analisar o discurso voltado para esse nível de educação. Foi o que fizemos em nossa pesquisa e apresentamos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo contextualiza nossa pesquisa. Abordamos o que nos motivou para sua realização. Desde a participação em movimentos feministas na adolescência e juventude até a inquietação, enquanto pedagoga, com o tipo de discurso que construímos em sala de aula que pode levar a uma legitimação de uma sociedade machista. Nesse momento de contextualização, apresentamos os objetivos e a natureza do nosso trabalho.

Em seguida, falamos sobre o *lócus* da nossa pesquisa. Para tanto, apresentamos o CREI, desde a estrutura física, passando pelo corpo docente e demais funcionários da instituição, até a concepção pedagógica em que a Instituição está estruturada.

Abordamos as questões relacionadas à coleta de dados e os instrumentos envolvidos, evidenciando as etapas que vão desde as filmagens exploratórias, entrevista e intervenções feitas com a professora até a aplicação da proposta pedagógica com os alunos.

Por fim, apresentamos os colaboradores envolvidos na pesquisa, a professora e as crianças do Pré II.

3.1 Contexto da pesquisa

Consideramos nossa pesquisa de cunho qualitativo, por entendermos que os colaboradores participantes não são meros números a serem quantificados, e sim, sujeitos ativos, capazes de passarem por transformações. Sobre isso, Severino (2007, p. 118), afirma que “quando um homem era considerado como objeto puramente natural, seu conhecimento deixava escapar importantes aspectos relacionados com sua condição específica de sujeito; mas, para garantir essa especificidade, o método experimental-matemático era ineficaz”. A pesquisa qualitativa possibilita subsídios para a construção de um trabalho que abarque o tema proposto.

Entender como a violência contra as mulheres ocorre na sociedade passa pela compreensão de como a escola atua no processo de desconstrução da cultura machista e violenta. Dentro desse contexto, nossa pesquisa objetiva analisar como acontece a educação de gêneros dentro de um Centro de Referência em Educação Infantil.

Nosso objeto de pesquisa, o discurso machista, foi analisado a partir das interações que ocorreram com os colaboradores pesquisados. Por isso, questionamos: existe uma construção do discurso machista por parte da professora do Pré-II de um Centro de Referência em Educação Infantil, na cidade de João Pessoa – PB? Nossa hipótese inicial é que sim. Iniciamos defendendo essa hipótese por já ter sido educadora nesse mesmo CREI, e nesse período, ano de 2014, a maioria das educadoras destinavam às meninas brincadeiras relacionadas às atividades do lar, espaço privado, muitas vezes invisível; e aos meninos eram destinadas brincadeiras relacionadas ao espaço público.

Observamos a sala de aula pesquisada através de filmagens. Buscamos analisar as relações entre os colaboradores envolvidos, a fim de ver como o discurso machista é construído na sala de aula. Para isso, observamos, além da fala da professora, como ela dispõe as crianças em sala, como organiza as brincadeiras, como reage às situações socialmente determinadas para meninos e meninas. Logo após essa etapa, entrevistamos a professora, a fim de verificar seu conhecimento em torno da temática do machismo e se ela reflete esse conhecimento na prática em sala de aula, se acredita que está formando futuros sujeitos machistas ou não.

Realizamos intervenções junto à professora. Utilizamos a exibição de documentários e rodas de conversas para ampliar o conhecimento da educadora em torno do machismo.

Concluimos nosso trabalho aplicando uma proposta pedagógica com os alunos(as) para abordar a questão de gênero dentro da sala de aula, numa perspectiva de desconstrução da cultura machista vigente.

3.2 O *locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), localizado no Bairro Miramar, na cidade de João Pessoa/PB. Esta instituição foi construída em 1955 para ser uma escola de militares. Há, aproximadamente, 25 anos passou a ser uma creche destinada a acolher os filhos dos servidores da polícia civil e militar. No ano de 1996, ampliou o atendimento aos filhos da comunidade do bairro de Miramar. Desde a sua construção até o ano de 2013, era gerenciada pela Secretária de Segurança Pública e pela Secretaria de Desenvolvimento Social da Paraíba.

Em 2013, a Creche passou por um processo de municipalização e foi ligada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa, tornando-se, nesse momento, um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI).

Esta Instituição atende, em período integral, crianças de 0 a 5 anos, oriundas da comunidade local. Estão matriculados 160 alunos, distribuídos em seis salas: Berçário I e II, Maternal I e II e Pré I e II. Possui uma sala de diretoria, um pátio, um banheiro com chuveiros e sanitários para as crianças, dois banheiros para os adultos, uma sala lúdica, uma cozinha, um refeitório, duas áreas externas, nas quais fica o parque infantil e a horta da escola. A distribuição dos profissionais se dá da seguinte forma: seis professoras, doze monitoras (cada berçário exige 4, as demais salas apenas uma), duas cuidadoras (profissionais destinadas a acompanhar crianças com necessidades especiais), uma supervisora, uma orientadora educacional, uma merendeira, uma lactarista (merendeira do berçário), uma auxiliar de merenda, uma diretora, uma secretária, dois porteiros, três vigilantes e seis auxiliares de serviços gerais.

A pesquisa foi realizada na turma do Pré-II. Essa turma tem uma professora, uma monitora, uma cuidadora e 21 crianças (9 meninas e 12 meninos). Dentre as crianças, há um menino autista que participou da pesquisa, sendo respeitadas suas limitações. Na semana que aplicamos a proposta pedagógica estavam presentes 17 crianças.

3.3 Coleta de dados e instrumentos envolvidos

A coleta ocorreu no período compreendido entre fevereiro e março de 2017, sempre no turno da manhã, pois esse é o turno em que mais acontecem as atividades ligadas à aprendizagem das crianças. Optamos por esse período de tempo, pois além de termos dividido a nossa coleta de dados em alguns momentos, nosso trabalho visava trabalhar com uma mudança de consciência. Sendo assim, esse processo precisou ser construído aos poucos, para que a professora fosse ampliando sua concepção sobre o machismo e como isso ocorre em sala de aula.

Inicialmente, filmamos a sala de aula para, a partir desse registro, termos material para análise da interação entre os sujeitos. Fizemos essa filmagem inicial em três dias (20, 21 e 22 de fevereiro) de 2017, pois queríamos comprovar que o comportamento dos colaboradores se dava de uma forma, cotidianamente, e não por uma simples eventualidade de um dia de filmagem. Da etapa de filmagem,

consideramos para a análise de dados a forma da organização da sala de aula e as interações entre os participantes da pesquisa.

Nas filmagens, observamos que quando as crianças entravam na sala, iam se dividindo, meninas para um lado, meninos para o outro. A professora fez um comentário sobre esse comportamento das crianças: “Está vendo, eles vão se dividindo quando entram na sala, eu venho combatendo isso, quando todos entram eu começo um trabalho de misturar a turma⁴”. Discutiremos essa fala no capítulo de análise de dados, mas já conseguimos observar que a professora é contrária a divisão da sala: meninos de um lado, meninas de outro.

Realizamos uma entrevista com a professora⁵ no dia 22 de fevereiro ao término do turno da manhã. Iniciamos a conversa perguntando como ela distribuiu os alunos em sala. Com essa pergunta, conseguimos inferir a visão que a professora tem sobre a convivência entre meninos e meninas. Continuamos com a entrevista, perguntando sobre as brincadeiras realizadas na sala, com essa pergunta, queríamos identificar se a professora, através das brincadeiras, conduz as meninas para o seu “destino”, ser dona de casa e mãe.

Perguntamos se ela conversava sobre identidade de gênero com as crianças, sobre o que é ser menino e menina na sociedade. Com essa pergunta, pretendíamos observar como a professora identifica os papéis impostos pela sociedade, tanto para meninos como para meninas e se ela os retifica ou busca romper com esses padrões.

Outra pergunta feita foi sobre o que ela entendia por machismo. Através da resposta dada, observamos a abrangência do entendimento da professora em torno do conceito de machismo, se era resumido à violência doméstica, por exemplo, ou se ia além, ultrapassando os muros da violência física e chegando até a violência simbólica, que deixa marcas invisíveis nas mulheres.

A última pergunta foi sobre o papel do professor na construção do adulto machista. Com essa pergunta, observamos se a professora costuma refletir sobre sua prática e se consegue identificar as posturas machistas em sala de aula.

Na terceira etapa da nossa pesquisa, começamos com as intervenções junto à professora. Esses encontros ocorreram nos dias 10, 14 e 15 de março de 2017. Consideramos para a nossa análise de dados dessa etapa, a fala da colaboradora em torno da temática abordada. Primeiro, fizemos uma roda de conversa para discutirmos a

⁴ Todas as transcrições foram feitas de forma livre, sem a obediência às normas de transcrição.

⁵ As perguntas da entrevista encontram-se nos Apêndices.

concepção do machismo. Em outro momento, exibimos um documentário, “The Mask You live In” (A máscara que você veste), que aborda como o machismo afeta a vida dos meninos. Em seguida, fizemos um debate em torno do documentário exibido. Por fim, exibimos dois pequenos vídeos. O primeiro “O que você pode fazer pela desigualdade de gênero na infância” é uma animação que mostra como é a vida de uma menina no Brasil e como as relações de poder se iniciam dentro de casa. O segundo “Escolas na Suécia” é uma reportagem sobre como é o currículo escolar na Suécia. A matéria apresenta que a escola oferece, para meninos e meninas, tanto atividades ligadas aos afazeres domésticos, como cozinhar, costurar etc, quanto atividades relacionadas ao universo “masculino”, como a carpintaria, por exemplo. Após a exibição desses vídeos, fizemos um debate sobre o papel da escola na desconstrução do machismo.

Após as intervenções realizadas com a professora, aplicamos uma proposta pedagógica com os alunos. Nessa etapa, consideramos para a análise de dados, as falas e interações dos colaboradores. Esta atividade foi realizada nos dias 22, 23 e 24 de março de 2017. Inicialmente, conversamos com os alunos sobre o que eles queriam ser quando se tornassem adultos. Nessa conversa, observamos que várias profissões socialmente masculinas foram escolhidas pelos meninos e profissões socialmente femininas foram escolhidas pelas meninas. Depois da conversa, pedimos para que eles desenhassem “uma pessoa que pilota um helicóptero” e “uma pessoa que trabalha em um hospital salvando vidas”. Para a primeira solicitação, 12 crianças desenharam um personagem masculino, 4 um personagem feminino, a criança autista fez um desenho, que diante das limitações da pesquisadora em entender o universo dessa criança, a mesma não conseguiu interpretar o desenho dela. Na segunda ilustração, tivemos 9 personagens masculinos e 7 personagens femininos, a criança autista fez seu desenho e mais uma vez a pesquisadora não conseguiu fazer a interpretação do desenho.

Trouxemos uma pilota de helicóptero para a sala de aula. As crianças ficaram impressionadas por conhecer uma mulher que pilotava helicópteros. Fizemos uma roda de conversa com as crianças para explicar que a profissão não depende do sexo, que podemos ser o que quisermos. Por estarmos trabalhando com crianças de cinco anos, tentamos deixar esse debate no nível do sonho infantil, não nos detemos muito do quanto árduo é para uma mulher entrar em um espaço masculino, principalmente no âmbito profissional. No capítulo de análise de dados refletimos sobre essa questão.

Em outro momento, trabalhamos com o livro “Faca sem ponta, galinha sem pé”, de Ruth Rocha. Esse livro aborda a história de Pedro e Joana, dois irmãos que ao

passarem por baixo de um arco-íris, mudam de corpos e passam a fazer coisas que antes não faziam, pois a sociedade diz o que um menino e uma menina podem e devem fazer. Ao final do livro, os irmãos voltam ao “normal” e concluem que cada um pode fazer o que quiser: a menina pode jogar bola e o menino pode chorar. Conversamos com as crianças sobre a história, perguntamos quais eram suas brincadeiras preferidas e montamos um cartaz com brincadeiras de meninos e meninas. Observamos que no cartaz, do lado das brincadeiras masculinas apareceu uma boneca e uma cozinha e do lado das meninas apareceu uma bola, um carrinho e uma caixa de ferramentas.

A análise da coleta desses dados, desde as primeiras filmagens até a proposta pedagógica, está apresentada no capítulo referente à análise e discussão dos dados.

3.4 Colaboradores da pesquisa: professora e crianças

Considerando que nosso objeto de estudo é o discurso machista, selecionamos como colaboradores da nossa pesquisa a professora do Pré-II e os alunos dessa turma. Realizamos uma entrevista semi-estruturada com a professora para verificar a visão que ela tem do machismo e como se comporta diante da temática, a partir de suas posturas em sala de aula com as crianças. Aplicamos uma proposta pedagógica, com as crianças, a fim de observar como elas se reconhecem como meninos e meninas e qual o papel social que devem assumir diante desse reconhecimento.

O CREI conta com seis professoras. Selecionamos a professora do Pré-II para ser colaboradora em nossa pesquisa, por ela atender a vários critérios que contribuiriam para o desenvolvimento do nosso trabalho. É graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFPB, ou seja, possui uma formação em que se espera serem trabalhadas as questões relacionadas ao gênero, tornando o profissional habilitado para tratar desse assunto com seus alunos. Ela é concursada e tem 48 anos. Pelo simples fato de ser mulher, esperamos que tenha posturas de combate ao machismo em qualquer esfera da sociedade. Tem especialização em Gênero e Diversidade Sexual, ou seja, não se limitou à graduação e ampliou seus conhecimentos, nas questões de gênero. Esses critérios, teoricamente, possibilitariam presenciar uma aula em que a desconstrução do machismo estaria presente. É importante dizer que é o primeiro ano de trabalho da professora na instituição, esse dado é importante, pois, em muitos momentos da pesquisa, a professora teceu críticas à questões que ela discordava, mas afirmou ser difícil de romper, pois as outras educadoras do CREI concordavam com a situação.

Quanto aos alunos, selecionamos a turma do Pré-II considerando que crianças nessa faixa etária já conseguem se socializar através da fala, dos desenhos e das dramatizações, ou seja, é uma idade em que elas conseguem expressar o que foi apresentado de diversas maneiras. Assim, ficaria mais fácil coletar os dados. A turma é composta por 9 meninas e 12 meninos. Trabalhamos com os dois sexos⁶, pois queríamos entender até que ponto meninos e meninas começam a internalizar o que é posto socialmente para ambos.

As crianças dessa turma fazem parte de famílias com rendimento médio mensal, inferior a dois salários mínimos⁷, a grande maioria mora na comunidade próxima ao CREI. Entendemos que o marcador “classe social” é importante para esta pesquisa, mas como não vamos investigar uma escola em que o poder aquisitivo é maior, não podemos fazer uma comparação. O próximo capítulo contém a nossa análise dos dados.

⁶ Nomenclatura utilizada pelo IBGE (principal provedor de dados e estatísticas do país).

⁷ Nomenclatura utilizada pelo o IBGE para se referir a população de baixa renda.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

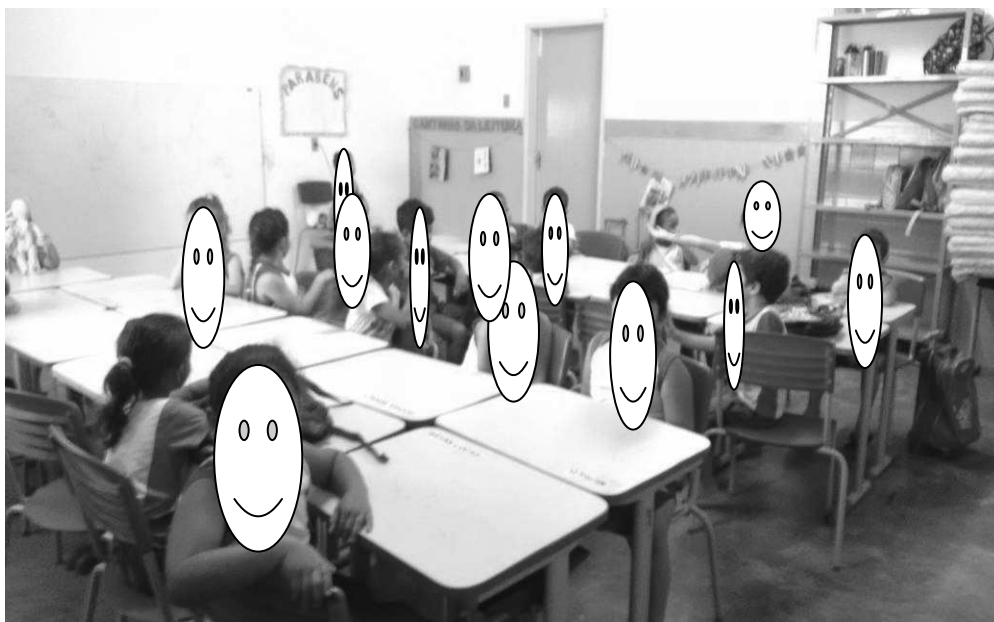
Dividimos a coleta de dados em quatro partes: filmagem exploratória, entrevista com a professora, intervenção realizada com a professora e aplicação da proposta pedagógica. Seguiremos nossa análise na mesma ordem que coletamos os dados.

4.1 Filmagem exploratória

As filmagens iniciais ocorreram nos dias 20, 21 e 22 de fevereiro. Optamos por filmar durante três dias para entender um pouco da dinâmica da sala e de como se davam as relações entre os colaboradores envolvidos na pesquisa, além de observar a disposição da sala.

A sala estava disposta da seguinte maneira: do lado direito, tinha um varal para serem penduradas as atividades das crianças e um cantinho para leitura; do lado esquerdo um armário, onde eram guardados os materiais para as atividades do dia a dia; do lado do armário ficavam os colchões para as crianças dormirem após o almoço; na parede dos fundos, três prateleiras pequenas continham jogos educativos e os cadernos das crianças; nessa parede também tinha um alfabeto colado; no meio da sala estavam dispostas duas filas com cadeiras e mesas, onde as crianças se sentavam (segundo a professora, as carteiras eram dispostas assim para facilitar a circulação na sala); na parede lateral, próximo ao alfabeto, estavam colados os numerais; o birô da professora ficava na frente das carteiras.

Quando as crianças entravam na sala, os meninos se sentavam na primeira fila de carteiras e as meninas na segunda, como pode ser observado na Figura 2. Isso mostra que, desde a escola, as crianças são condicionadas a se separarem, meninos de um lado, meninas do outro. Assim que as crianças entraram na sala, a professora justificou a separação das crianças em filas distintas.

FIGURA 2 – Disposição das crianças nas carteiras da sala de aula

Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

PROFESSORA: Quando eu cheguei aqui, observei que eles sentavam tudo separado, como você está vendo, meninos de um lado, meninas de outro. Eu comecei a misturar pra o menino quebrar a fragilidade da menina e a menina quebrar a agressividade do menino. Agora, pode ir nas outras turmas, eles sentam separados, dizem que é para o menino não bater na menina.

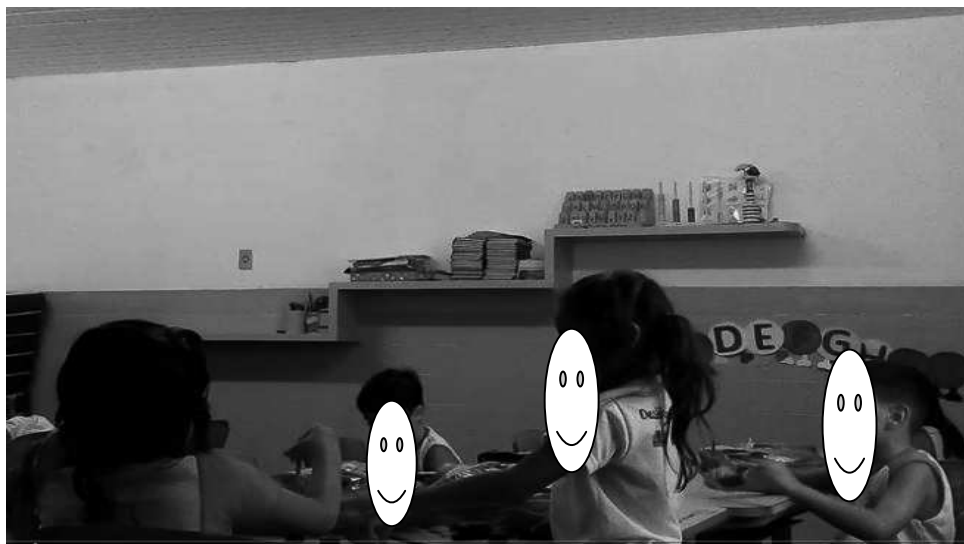
Através da fala da professora, podemos inferir a sua preocupação com as questões de gênero, devido a sua formação de especialista em Gênero e Diversidade Sexual. Ela percebe que essa atitude de separar meninos e meninas não contribui para romper com a construção sutil de um comportamento machista no futuro. Quando ela fala em “quebrar com a fragilidade da menina”, apesar desse enunciado corroborar com a ideia enraizada de “mulher frágil”, a prática da educadora nos mostra o contrário. Parece que ela pretende, com o seu posicionamento, fazer com que as meninas rompam com a ideia de princesa frágil, na maioria das vezes, submissa, e percebam que possuem força e capacidade de impor suas vontades tanto quanto os meninos.

Após as conversas com a professora, percebemos que ela teve que lutar muito para alcançar seus objetivos na vida, pois sua família não tinha um poder aquisitivo que suprisse as necessidades de uma criança. Por isso, ter uma especialização na temática de gênero não é o único fator que lhe possibilita enxergar a necessidade de quebrar a fragilidade nas meninas, provavelmente, porque ela não foi frágil na infância. Durante

sua vida, esteve inscrita em uma formação discursiva contrária a que diz que a menina é um sujeito frágil.

Depois que todas as crianças chegaram, a professora começou a misturar a turma, como pode ser visto na Figura 3.

FIGURA 3 – Meninos e meninas juntos



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

Logo no início da pesquisa, percebemos que essa turma iria nos proporcionar dados interessantes, pois teríamos, de um lado, crianças que estão na instituição desde os seis meses de idade, e que foram passando por diversas salas, nas quais a professora não tinha preocupação com as questões relacionadas à educação de gênero, e de outro, uma professora que, por sua formação e trajetória de vida, entende que algumas posturas têm que ser modificadas já na infância.

As filmagens começaram próximas ao período de carnaval e ao Dia Internacional da Mulher. Em torno dessas duas datas comemorativas aconteceram dois episódios que se destacaram. O primeiro foi quando a professora fez um comentário sobre uma menina, que, aparentemente, era a que tinha menor poder aquisitivo na turma, segundo a educadora.

PROFESSORA: Você pode observar que as outras crianças mal brincam com ela, deixam ela um pouco excluída. Eu fui uma criança muito pobre, eu era fedorenta, eu sei o que é ser tratada assim. No dia da mulher eu vou trazer o filme da Princesa Moana, pra ver se eu começo a mostrar alguma noção de empoderamento a ela, não só a ela, mas as outras também.

Podemos observar, mais uma vez, a preocupação da professora com a questão de gênero. Dessa vez, ela faz reflexões sobre o empoderamento feminino com as crianças. É interessante ela pensar em um filme que desconstrói a concepção de princesa que a nossa sociedade, historicamente, impõe para as meninas. Com certeza, a menina que a professora mencionou não se reconhece no mundo cor de rosa, em que a princesa é uma menina branca, de pele macia, que passa por dificuldades mas, ao final, encontra um príncipe encantado e vive feliz para sempre. Trazer filmes para a sala de aula que contribuam para um “desaprincesamento” das meninas possibilita construir a ideia de uma mulher mais forte, que luta por uma vida melhor.

A memória discursiva se constitui como um corpo sócio-histórico-cultural (FERNANDES, 2007). Nesse aspecto, desconstruir a visão de princesas como mulheres frágeis, perfeitas e felizes é muito importante para o universo infantil. Toda vez que ouvimos o enunciado “princesa”, nossa memória traz acontecimentos que nos levam a um mundo cor de rosa, de perfeição. E essa não é a realidade da maioria das meninas brasileiras. Começar a construir uma memória que leve as gerações futuras ao ouvirem um enunciado como “princesa” a se remeterem a mulheres mais próximas da realidade, que lutam para ocupar um lugar de poder, que não baixam a cabeça para a violência do dia a dia, é um passo importante para o empoderamento feminino e, conseqüentemente, contribuirá para o fim da violência contra a mulher.

O segundo episódio em destaque aconteceu quando a cuidadora cantou uma marchinha de carnaval:

CUIDADORA: Acorda, Maria Bonita! Acorda pra fazer o café!

PROFESSORA: O homem e a mulher trabalham fora hoje. O homem tem que fazer o café também. A gente tem que mudar essa música. A gente tem que cantar: Acorda, Maria e João! Acordem pra fazer o café.

Nesse episódio, observamos que a professora não se omite quando algum fato, mesmo que sutil, surge para contribuir com a construção do machismo no imaginário das crianças. A letra da canção carnavalesca “Acorda Maria Bonita! Acorda pra fazer o café!” está inscrita em uma FD formada por sujeitos que enunciam discursos machistas. Ela busca a desconstrução de um discurso que impõe para a mulher uma dupla jornada de trabalho. Nas últimas décadas, vimos a mulher se inserir no espaço público, ela garantiu seu acesso e permanência na educação, está presente no mercado de trabalho,

mesmo enfrentando uma grande resistência, mas vem ocupando cargos de chefia, chegando até a ser chefes de Estado. Mas, o contrário não está acontecendo de forma tão rápida, a resistência masculina para entrar no espaço privado e dividir de forma justa e igual os afazeres domésticos, é muito grande.

Mais uma vez, fica evidente que a professora está inscrita em uma FD que entende que homens e mulheres têm que ter direitos e deveres iguais. E é por estar inserida em uma FD que resiste ao discurso machista que ela propõe uma nova letra para a canção carnavalesca: “Acorda Maria e João! Acordem pra fazer o café!”. Em alguns momentos, ela relatou que tanto ela quanto o marido trabalhavam e, sendo assim, não era justo chegar em casa e se dedicar aos afazeres domésticos sozinha, por isso todas as atividades relacionadas ao lar eram feitas pelos dois.

Durante os três dias de filmagem exploratória, esses momentos despertaram nossa atenção e por isso foram comentados e analisados.

4.2 Entrevista com a professora

A entrevista com a professora aconteceu no dia 22 de fevereiro de 2017, ao final do término do turno da manhã. Levamos um roteiro de entrevista semi-estruturado com cinco questões, por considerarmos que esse tipo de roteiro deixa o entrevistado mais à vontade para fazer considerações e não ficar preso às perguntas de um questionário fechado, por exemplo. A seguir, apresentamos as perguntas/respostas e nossa análise sobre a entrevista.

PESQUISADORA: Como você organiza sua turma? Por exemplo: os(as) alunos(as) têm lugar determinado para sentar?

PROFESSORA: Como eu já tinha te dito antes, quando eu cheguei aqui os meninos sempre sentavam de um lado e as meninas de outro, e eu comecei a colocar eles misturados. Veja que depois que eles entram que eu mudo as cadeiras, a turma fica bem heterogênea, meninos e meninas tudo junto.

PESQUISADORA: Mas você faz essa mudança de lugares por quê?

PROFESSORA: Eu fiz essa mudança, porque eu já tive formação nessa questão de gênero, né! Eu sei a importância de trabalhar com o conjunto da turma, sem separação. Eu observo que quando eu proponho uma brincadeira que trabalhe mais a afetividade, os meninos ficam mais calados, já quando eu trago uma brincadeira que use mais a expressão corporal, uma coisa mais forte, as meninas ficam mais quietas. Então, essa interação precisa acontecer pra ir rompendo com essas posturas.

A professora tenta colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a especialização. Para ela, uma postura tão simples (a de não separar meninos e meninas na sala) pode contribuir no respeito do homem para com a mulher, e também para desconstruir os paradigmas de o menino ser forte e a menina ser frágil e quieta. Para Araújo (2009, p. 119), “o sujeito não é dado definitivamente, nem é portador da verdade, mas alguém que se constituiu no interior da história e é a cada vez fundado por ela”. Corroboramos com essa afirmação de Araújo, apesar de entendermos que fatores genéticos também contribuem para essa fragilidade feminina ou agressividade masculina é o que nos mostra uma pesquisa feita pelos geneticistas Wang et.al (2013)

[...] examined the influence of genetic and environmental factors on aggressive and non-aggressive antisocial behavior in a community sample of 780 twin pairs. The heritability of aggressive and non-aggressive antisocial behavior increased with age in males (9–18 years), but decreased for females’ non-aggressive antisocial behavior. These results reinforce the importance of differentiating among various forms of antisocial behavior and further investigate sex differences typically seen in antisocial behavior, both phenotypically and biometrically⁸ (WANG et.al, 2013, p. 277).

Não podemos negar que fatores genéticos, dentre eles o alto teor de testosterona encontrado na maioria dos homens, tendem a desenvolver a agressividade masculina, mas só isso não justifica a violência presente nesse sexo. Cabral (1999), ao falar sobre prevenção da violência conjugal contra a mulher, relata que desde a Ordenação do Rei, era permitido aos maridos “emendarem” suas mulheres. Ou seja, a influência cultural na construção desse homem violento e agressor, é mais forte ou contribui para estimular a questão genética.

Apesar de a professora sempre colocar sua especialização como fator principal do despertar para as questões de gênero, percebemos, através de conversas informais, que ela veio de uma família com rendimento médio mensal inferior a dois salários mínimos, em que a mulher não tinha como ser frágil, ela sempre tinha que superar os desafios da vida. Então, em vários momentos, ficou clara a realização pessoal por quebrar essa concepção de fragilidade feminina

⁸ [...] examinaram a influência de fatores genéticos e ambientais sobre o comportamento anti-social agressivo e não agressivo em uma amostra comunitária de 780 pares de gêmeos. A hereditariedade do comportamento anti-social agressivo e não agressivo aumentou com a idade em indivíduos masculinos (9-18 anos), mas diminuiu para indivíduos femininos com comportamento anti-social não-agressivo. Estes resultados reforçam a importância de se diferenciar as várias formas de comportamento anti-social e de se investigar as diferenças sexuais tipicamente vistas em comportamentos anti-sociais levando em consideração parâmetros fenotípicos e biométricos.

A segunda pergunta foi em torno de como ela organizava as brincadeiras em sala de aula e dos brinquedos que as crianças gostavam de brincar. Estamos tão envolvidos em uma sociedade machista que, mesmo buscando desconstruir esses valores, temos atitudes que os reafirmam. Separar meninos e meninas na hora de brincar, deixar o menino livre no pátio e a menina na sala brincando de “casinha”, são exemplos de que, sutilmente, cristalizamos nas mentes das crianças o lugar social que cada uma deve ocupar. Sendo assim, buscamos com essa pergunta conhecer a dinâmica lúdica da professora.

PESQUISADORA: Como você desenvolve as brincadeiras na sua turma? Por exemplo: tem brincadeira de menino e de menina ou eles brincam juntos? Como eles escolhem os brinquedos?

PROFESSORA: Todos brincam juntos! O CREI tem uma política de seguir os parâmetros curriculares nacionais e dos marcos legais tudinho, mas cabe ao professor ter esse olhar, porque na nossa formação, às vezes, não temos um acesso maior a esses tipos de documentos, então cabe a cada um ter a sensibilidade de buscar esse conhecimento e fazer diferente na sala de aula.

Ela referenda o que disse anteriormente, mas também mostra a relevância da formação. Quando ela usa o termo “formação”, está se referindo à formação inicial, ou seja, a graduação. Nesse nível escolar, o acesso maior a materiais ligados à questão de gênero é escasso. Por exemplo, na grade curricular do curso de Pedagogia da UFPB, em 2010, só havia uma disciplina optativa “Educação Sexual”, e essa disciplina tinha como foco principal discutir as doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência etc, não envolvia o machismo e a violência contra a mulher⁹. Então, o interesse da professora de se capacitar, procurar uma especialização, por exemplo, é importante, pois possibilita um olhar mais aguçado para desconstruir o machismo em sala de aula.

A terceira pergunta foi relativa à identidade de gênero em sala de aula, se ela conversava com os alunos sobre o tema e como fazia essa abordagem.

PESQUISADORA: Você conversa com seus alunos sobre identidade de gênero? Por exemplo: o que é ser menino (como um menino deve se comportar), o que é ser menina (como uma menina deve se comportar)?¹⁰

⁹ Esse dado pode ser observado na grade curricular do curso e na ementa da disciplina Educação Sexual, ambos em anexo.

¹⁰ Ao término da intervenção e com a leitura minuciosa do trabalho realizado, observamos que essa pergunta foi mal formulada. Adotamos uma postura sexista ao formulá-la, acreditamos que,

PROFESSORA: Eu ainda não abordei isso diretamente, como eu disse a você, eu estou chegando agora aqui, eu ainda estou no meu primeiro mês. Então, estou ainda em um processo de observação e fazendo pequenas intervenções quando surge algum comentário, mas o primeiro momento que estou pensando em inserir essa conversa vai ser agora na semana do Dia Internacional da Mulher.

Fazia pouco mais de um mês que a professora estava na instituição. Como ela disse, e observamos isso durante a filmagem exploratória, estava em período de adaptação com a turma, fazendo intervenções quando surgia algum enunciado que contribuía com a construção do machismo. Tinha a preocupação de inserir atividades que despertassem o debate sobre a identidade de gênero.

A quarta pergunta foi sobre o que a professora entendia por machismo.

PESQUISADORA: O que você entende por “machismo”?

PROFESSORA: Machismo não é só a violência física, mas a repressão verbal, psicológica contra a mulher. Eu sofri muito machismo na minha vida.

Apesar de a professora ter dado uma resposta curta, apresentou uma visão ampla sobre o machismo, ao dizer que não se reduz apenas à violência física. Quando ela diz que já sofreu muito machismo, podemos inferir que ela se refere ao fato de ter sido uma criança pobre. Sendo assim, deve ter sofrido alguns tipos de violência simbólica ligados ao fato de ser mulher, que hoje, ela identifica como machismo. Nas observações, verificamos que ela sempre estava atenta às manifestações machistas que poderiam ocorrer na sala de aula, tanto dela para com as crianças, como da monitora, e da cuidadora, e das crianças umas com as outras.

A quinta e última pergunta foi sobre a postura de um professor em sala de aula na construção do machismo.

PESQUISADORA: Você acredita que as atitudes de um professor em sala de aula podem contribuir na construção de adultos machistas?

PROFESSORA: Não só pode contribuir como pode fomentar o machismo. Porque se um professor vê um menino bater em uma menina e separar dizendo: “não bata nela, você é forte, ela é frágil”, você pode até pensar que está fazendo um bem, mas de verdade você só está reafirmando que o menino é mais forte e dando mais poder a esse menino do que a menina.

apesar do equívoco na formulação, a colaboradora compreendeu a intenção da pergunta e respondeu a contento.

A professora considera de que um discurso pode ser usado para construir o machismo no imaginário das crianças. A repetição, em diversas situações, de enunciados como “você é mais forte do que ela”, “menino é assim mesmo”, “isso não são atitudes para uma menina”, vai cristalizando na memória das crianças que os homens têm mais poder do que as mulheres e, assim, têm direito de fazer o que quiserem com as mulheres.

4.3 Intervenções¹¹ realizadas com a professora

No dia 10 de março de 2017, iniciamos nossas intervenções com a exibição do documentário “The Mask You Live In” (A máscara que você veste), como pode ser observado na Figura 4. Esse vídeo apresenta os malefícios do machismo na vida dos meninos. Mostra uma realidade que acontece nos Estados Unidos, mas podemos afirmar que aqui no Brasil a situação não é diferente, porque vemos nos noticiários o aumento crescente de jovens envolvidos com álcool e drogas ilícitas, além do aumento da violência entre eles.

FIGURA 4 – Exibição do documentário “The Mask You Live In



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

No documentário, vários dados foram apresentados, como por exemplo, a taxa de suicídio. Para os meninos, o suicídio é a terceira causa de morte mais comum. Uma das

¹ ¹ Usamos essa nomenclatura para mostrar que fizemos um trabalho mais simples e mais curto do que uma capacitação. Consideramos importante fazer esse processo de intervenção para ampliar a visão da professora sobre o machismo e como a escola tem um papel fundamental na sua desconstrução.

razões apresentadas para isso é que os meninos não são estimulados a compartilhar seus sentimentos, muito pelo contrário, quando o fazem, muitas vezes, são nomeados de “mulherzinha”. Quando falamos, sempre fazemos isso dentro de uma posição ideológica na qual estamos inseridos. Sendo assim, podemos perceber que o enunciado, “mulherzinha” pode ser compreendido como algo frágil, não viril, pois os sujeitos que usam este enunciado estão inscritos em uma FI que relaciona a fragilidade e a exposição dos sentimentos ao universo feminino.

Outro dado apresentado no documentário é o alto índice de alcoolismo e outras drogas usadas pelos adolescentes.

Antes da apresentação do documentário, a professora afirmou:

PROFESSORA: tem que ter cuidado com esse tipo de documentário, porque muitas pessoas tentam inverter os papéis, vejo muito isso na internet, não podemos esquecer que a grande vítima do machismo é a mulher.

Ao término da exibição, incrédula diante da realidade de opressão a que o machismo conduz os meninos, a professora comentou:

PROFESSORA: Menina, eu não sabia de nada disso. Você viu a questão do suicídio? Eu não tinha parado pra observar o quanto o menino é sufocado com tudo isso. Por isso, é importante buscar sempre estudar, veja quanta coisa nova aprendi hoje.

A exibição do documentário provocou uma reação positiva na professora. O documentário aborda questões relacionadas ao machismo, sobre como é nocivo, tanto para a menina quanto para o menino. Nolasco (1993) fala sobre o processo de socialização do menino, no qual este é sempre vigiado, primeiro pela família, depois pela escola, para que os garotos não se desviem dos códigos sociais e do modelo patriarcal.

Estimular a violência no menino desde criança é um aspecto cruel do machismo. Muitos meninos, no documentário, relataram que os pais, desde cedo, ensinaram a brigar e que, na maioria das vezes, eles se sentiam mal com aquele tipo de atitude. Esse estímulo à violência em nossa sociedade também é muito frequente. Muitas vezes, ouvimos enunciados como: “não volte pra casa apanhado; se bater, bata de volta”, e outros discursos que estimulam a violência masculina. Albuquerque Júnior (2013), mostra a construção do macho na região nordestina e uma das características que ele

elencia para a formação desse sujeito é a virilidade e a manutenção da honra. Os enunciados a cima citados referendam essa discussão trazida pelo autor.

Também exibimos um vídeo sobre a realidade da vida de um menino e de uma menina no Brasil. O documentário “O que você pode fazer pela igualdade de gênero na infância?” traz alguns dados importantes, dentre eles, que o Brasil possui meio milhão de casos de estupro por ano e que dois terços das vítimas são meninas com menos de treze anos. Podemos observar a construção de uma FD, que está ancorada no discurso jornalístico, autorizando e dando credibilidade ao sujeito que a enuncia.

O vídeo mostra a história de Ana e João, irmãos gêmeos, que ainda crianças, são expostos a situações de vida diferentes. Para Ana, quarto na cor rosa, bonecas, balé. Para João, quarto azul, carrinhos, bola, futebol. Ana cuida da casa, faz almoço, já o irmão não se ocupa com afazeres domésticos. No mercado de trabalho, Ana ganha menos do que o João. O vídeo ressalta que esses comportamentos levam o menino a pensar que tem mais poder do que a menina e que tem direito de fazer o que quiser com ela.

FIGURA 5 – Exibição do vídeo “O que você pode fazer pela igualdade de gênero na infância?”



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

A professora considerou esse vídeo muito interessante e fez o seguinte comentário:

PROFESSORA: A gente sabe de tudo isso, né? Mas quando a gente vê assim, de forma tão clara, a gente começa a refletir mais ainda sobre o que estamos fazendo dentro da sala de aula. Será que em todos os momentos eu oportunizo a igualdade de gênero? Ou deixo ainda passar muita coisa? Esses momentos de formação estão me fazendo refletir bastante sobre minha prática a me observar mais.

Essa reflexão da educadora ressalta a importância da formação contínua dos docentes. Mesmo sendo graduada e especialista em gênero e diversidade sexual, nossa

intervenção proporcionou novos conhecimentos para ela, fez com que o movimento de ação-reflexão-ação da sua prática de sala de aula tivesse um olhar mais crítico.

No último momento da nossa intervenção, exibimos a reportagem “Escolas na Suécia”, de Cláudia Wallim, do Jornal da Band, que falava sobre o currículo escolar na Suécia. As escolas suecas oferecem disciplinas ligadas aos afazeres domésticos (cozinhar, pregar botão, bordar etc), tanto para meninos quanto para meninas. A professora entrevistada na reportagem fala que as aulas são orientadas para desenvolver nas crianças o conceito da igualdade entre os sexos.

Ao término da reportagem, debatemos sobre o currículo escolar e a prática docente em torno do tema da pesquisa. Sobre isso, a professora comentou:

PROFESSORA: Se você for prestar atenção, as bases legais já estão aí, já existe um condicionante para se trabalhar educação de gênero dentro das escolas, mas você tem que ver que o Brasil é um país muito religioso e essa religiosidade está presente nas professoras também, que muitas vezes se recusam a fazer determinado trabalho por questões religiosas. Já fui chamada a atenção por ao apresentar o corpo da criança, porque nesse primeiro bimestre a gente trabalha a questão da identidade, e um dia desses estávamos estudando sobre o corpo. Bem, quando eu disse que o menino tinha pênis e a menina tinha vagina, chamaram minha atenção. Olhe, é muito complicado trabalhar essa temática em sala de aula, mas a gente vai tentando, né?

A professora considera que ainda é um tabu trabalhar as questões de gênero dentro da escola, seja porque as professoras se recusam a desenvolver esse trabalho, seja porque trabalhar gênero envolve a sexualidade também e muitos educadores ainda deixam a educação sexual para os pais.

4.4 Aplicação da proposta pedagógica¹²

Antes de apresentarmos o percurso da nossa proposta pedagógica, trazemos a fala da educadora Sônia Kramer (1997), por encontrarmos nessa fala todos os desejos que nos permearam para a construção de uma alternativa que contribuísse para a desconstrução do machismo dentro das salas de aula das nossas escolas.

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda

1

2

A proposta aplicada pode ser encontrada nos anexos.

proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de um proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1997, p. 19).

Começamos nossa proposta pedagógica no dia 22 de março de 2017. No primeiro momento, procuramos conhecer um pouco mais as crianças. A maioria são filhos e filhas de donas de casa. Perguntamos o que eles gostariam de ser quando se tornassem adultos. Muitos meninos responderam: jogador de futebol, policial, médico etc. Já as meninas, responderam que queriam ser mães, professoras, enfermeiras, princesas etc.

Logo após esse primeiro momento, solicitamos dois desenhos: um, de uma pessoa que pilotasse um helicóptero e outro, de uma pessoa que trabalhasse no hospital salvando vidas (Figura 6). Atendendo à primeira solicitação, 12 crianças desenharam um personagem masculino e 4 crianças desenharam um personagem feminino. No segundo desenho, tivemos 9 personagens masculinos e 7 femininos. A criança autista participou dessa atividade, fez alguns rabiscos e não identificou o gênero¹³ do seu personagem.

FIGURA 6 – Crianças na atividade do desenho.



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

¹ ³ Utilizamos o conceito de gênero apresentado por Albiero et.al (2016). As autoras definem como o “sexo social do indivíduo”. Ou seja, é como o indivíduo enxerga seu sexo, podendo ou não corresponder ao seu sexo biológico.

Separadamente, perguntamos para cada criança se o personagem desenhado era um homem ou uma mulher (Figura 7). Em relação ao personagem do helicóptero, a maioria das crianças respondeu: “claro que é um homem, né tia?”.

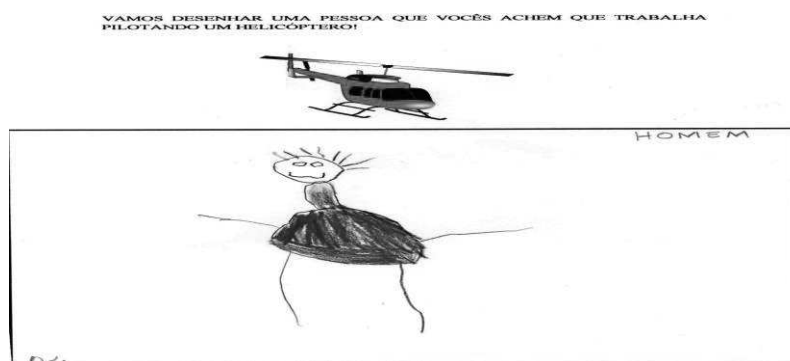
FIGURA 7- Sondagem sobre o gênero do personagem desenhado pelas crianças.



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora.

Com essa atividade, observamos que as crianças acreditam que as profissões perigosas ou cheias de aventuras são, naturalmente, masculinas. Isso foi observado não só pela diferença na quantidade de personagens masculinos pilotando helicópteros, mas na forma como elas responderam sobre o gênero do personagem desenhado (Figura 8).

FIGURA 8 : Desenho de A4¹⁴ – Homem pilotando helicóptero.

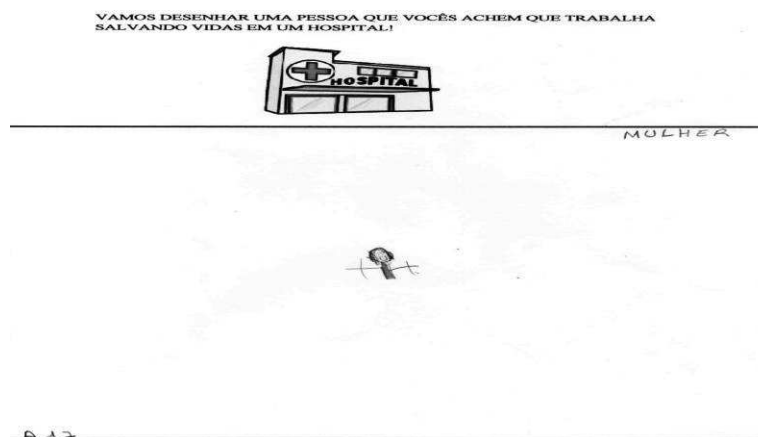


Fonte: acervo da pesquisadora

¹ ⁴ As crianças foram identificadas pela letra A (aluno/a) seguida de um número que corresponde ao seu número na lista de frequência.

Na segunda ilustração, tivemos quase um empate entre o gênero dos personagens. Acreditamos que as crianças desenharam mais mulheres porque o hospital tem a figura marcante da enfermeira, que é quem fica mais próximo ao paciente nos cuidados hospitalares, como pode ser observado na Figura 9.

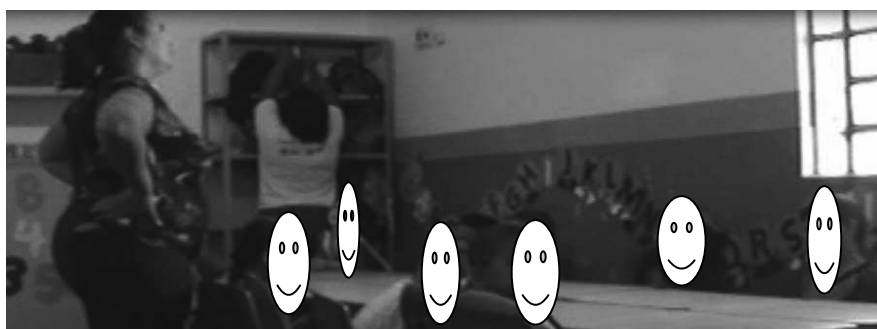
FIGURA 9 : Desenho de A 17 – Mulher trabalhando em hospital



Fonte: acervo da pesquisadora

No segundo dia de aplicação da proposta pedagógica, começamos falando dos desenhos que as crianças tinham feito (Figura 10). Perguntamos qual o motivo da maioria ter desenhado um homem como piloto de helicóptero e não uma mulher. As crianças responderam que era porque o homem tinha mais força do que a mulher e que pilotar helicóptero é muito perigoso para uma mulher. As formações discursivas se relacionam com os discursos, não esquecendo que elas são enunciadas a partir de uma formação ideológica. A fala das crianças deixa evidente o lugar social em que elas estão inseridas, ou seja, uma formação ideológica impregnada por uma educação binária de gênero.

FIGURA 10- Conversa sobre os desenhos



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

Em seguida, fomos apresentando outras personagens para as crianças dizerem se desenhariam um homem ou uma mulher.

PESQUISADORA: Se eu pedisse para desenhar uma pessoa na cozinha fazendo a comida?

CRIANÇAS: Mulher

PESQUISADORA: Por quê?

CRIANÇAS: Porque homem não cozinha.

PESQUISADORA: Alguém já viu algum homem cozinhando?

A 14: Eu já vi na novela.

A 4: Eu nunca vi homem cozinhando.

PESQUISADORA: E se fosse uma pessoa varrendo a casa?

CRIANÇAS: Mulher.

PESQUISADORA: Por quê?

A 4: Porque homem não varre.

Os enunciados “porque homem não cozinha” e “porque homem não varre casa”, evidenciam a formação ideológica familiar (FI familiar). O sujeito que enuncia é apenas o reprodutor do discurso do outro. Ele está inserido no primeiro momento de “captura” do sujeito em uma FD, ou seja, há uma identificação com a formação discursiva na qual está inscrito. Os esteriótipos impostos, tanto para as mulheres quanto para os homens, pela sociedade ficam evidentes nessa fala. Outra questão importante de ser ressaltada é a pouca inserção do homem no espaço privado, pois as atividades listadas fazem parte desse espaço privado e as crianças só convivem com mulheres ocupando esse lugar.

Após essa conversa inicial, apresentamos aos alunos uma piloto de helicóptero que convidamos para uma conversa com as crianças. Assim que ela entrou na sala, as crianças ficaram surpresas. Conseguimos ouvir o comentário: “ouxi, é uma mulher!”¹⁶.

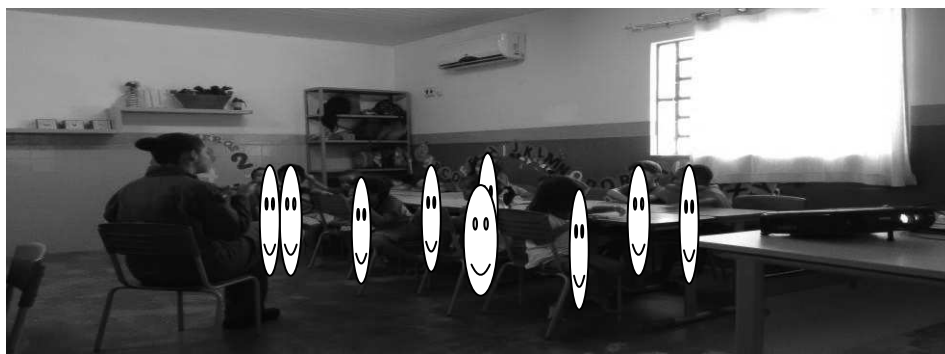
A piloto iniciou uma conversa perguntando para uma das crianças que desenhou uma mulher, por que ela tinha desenhado uma mulher e não um homem (Figura 11).

PILOTA: Por quê você desenhou uma mulher?

A 13: Porque mulher anda de helicóptero e homem também.

PILOTA: Eu vim aqui hoje mostrar que a mulher pode ter a profissão que ela quiser. Eu conheço uma mulher que é motorista de ônibus, outra que é motorista de táxi, engenheira, médica, professora.

¹ ⁶ Todas as transcrições da fala dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram feitas de forma literal.

FIGURA 11 : Pilota conversando com as crianças

Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

É importante ressaltar que, por estarmos trabalhando com crianças, mantivemos a discussão no patamar do mundo infantil, não era nosso interesse mostrar o árduo caminho que uma mulher percorre para entrar no espaço das profissões consideradas socialmente masculinas

A conversa continuou com a pilota mostrando o funcionamento de um helicóptero e no final ela exibiu um vídeo em que pilotava um helicóptero.

A 10: Você ficou com medo, tia?

PILOTA: Não, fiquei não. Eu nunca fico com medo quando eu piloto.

A 10: Ow mulher corajosa!

No terceiro dia em sala, iniciamos a aula conversando sobre o tipo de brincadeiras que as crianças gostavam. Os meninos responderam: pega-pega, futebol, esconde-esconde. Já as meninas responderam: boneca e pula-pula.

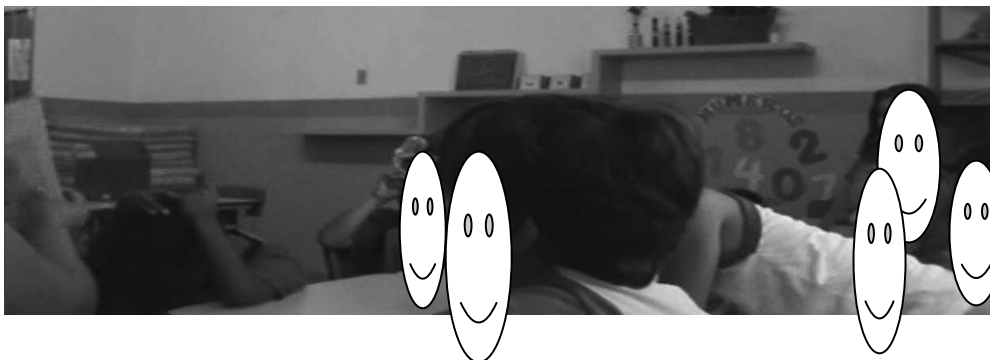
Sobre as escolhas das brincadeiras impostas socialmente para meninos e meninas, Albiero *et al* (2016) afirmam que:

A dissemelhança entre os gêneros se é visível desde o momento do nascimento como já citado, entretanto a forma na qual a sociedade, a cultura e os pais abordam com os filhos é que se configura o problema. As crianças nascem sem preconceitos ou distinção de gêneros e os adultos que impõe a elas. A discrepância nas brincadeiras e nos brinquedos que são designados a meninos e meninas é um exemplo (ALBIERO *et al*, 2016, p. 3).

Começamos, então, a contar a história do livro “Faca sem ponta, galinha sem pé”, de Ruth Rocha (Figura 12). Nesse livro, Pedro e Joana, são dois irmãos que viviam discutindo sobre o que menino e menina podem e não podem fazer. A Joana implicava

com o Pedro quando ele se arrumava ou chorava. Já o Pedro implicava com a Joana quando ela queria jogar bola ou subir em árvores (Figura 13). E os pais deles também dividiam o comportamento das crianças, dizendo como um menino e menina deviam se comportar.

FIGURA 12 – Leitura de “Faca sem Ponta, Galinha sem Pé”



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

Um belo dia, Pedro e Joana, passam por baixo de um arco-íris. Pedro se torna Pedra e Joana se torna Joano. A partir daí, tudo vai se transformar na vida das crianças e dos pais.

FIGURA 13 : Trecho do livro “Faca sem ponta, galinha sem pé”



Fonte: Faca sem ponta, galinha sem pé (ROCHA, 2006).

Quando as crianças mudam de lugar, elas observam que menino ou menina podem brincar do que quiser e também podem ter sentimentos, seja tristeza ou raiva. Jogar bola e ter raiva não é coisa só de menino. Chorar e brincar de casinha não é coisa só de menina. Quando os irmãos, finalmente, conseguiram destocar de corpo,

perceberam que seriam mais felizes fazendo o que gostavam e não se limitando ao que os adultos dizem que menino e menina podem e devem fazer.

As crianças ficaram muito empolgadas com a história. Quando lemos o momento em que os irmãos trocam de lugar, uma delas disse: “Eita, tia. E agora?”. Com o decorrer da leitura, as crianças foram percebendo que, muitas vezes, deixam de brincar de coisas que gostam por ouvirem que aquele tipo brincadeira não corresponde ao seu gênero.

PESQUISADORA: Será que só menino pode jogar futebol?

CRIANÇAS: Não!

A 9: Tia, tia! Uma vez eu queria brincar de jogar bola com os meninos e eles não deixaram. Agora, eles vão ter que deixar, né tia?

PESQUISADORA: Todo mundo aqui é amigo?

CRIANÇAS: Sim!

PESQUISADORA: Então! O legal da brincadeira é brincar com os amigos. Não pode ter isso de deixar um coleguinha de fora da brincadeira, seja porque é menino ou menina.

A 6: É muito feio só deixar menina brincar de boneca. Menino se quiser também pode, né?

PESQUISADORA: Pode sim! Se menino quiser brincar de boneca, pode!

A fala da criança evidencia o que Albiero *et al* (2016) comentaram sobre a construção da diferenciação dos sexos e como a sociedade dita como cada um deve ser. A criança A9, que é uma menina, tem a vontade de brincar com brinquedos de “menino”, mas a sociedade, leia-se família, escola e programas televisivos, acabam não permitindo esse comportamento. Isso reflete nas crianças de modo geral, pois quando ela fala “eles vão ter que deixar”, aferimos que ela está falando dos colegas que não a deixaram jogar bola com eles.

Após encerramos a conversa, convidamos as crianças para confeccionar um cartaz com brincadeiras. Colocamos a figura de uma menina de um lado e de um menino do outro¹⁷, trouxemos a imagem de cada brincadeira duplicada, pois as crianças teriam a liberdade de colocar a brincadeira tanto no menino quanto na menina, ou se quisessem, podiam repetir a imagem no mesmo local (Figura 14).

¹⁷ Após o término da aplicação da proposta pedagógica e com a ampliação das leituras em torno da temática, observamos que poderíamos ter construído um único cartaz, isso contribuiria ainda mais para a desconstrução de gêneros binários na escola, mas como a intenção inicial era a de desconstruir a ideia de que existem brincadeiras só de meninos ou brincadeiras só de meninas, acreditamos que a nossa proposta, mesmo que de forma não tão eficiente, alcançou os objetivos propostos.

FIGURA 14 - Confecção do cartaz sobre tipos de brincadeiras



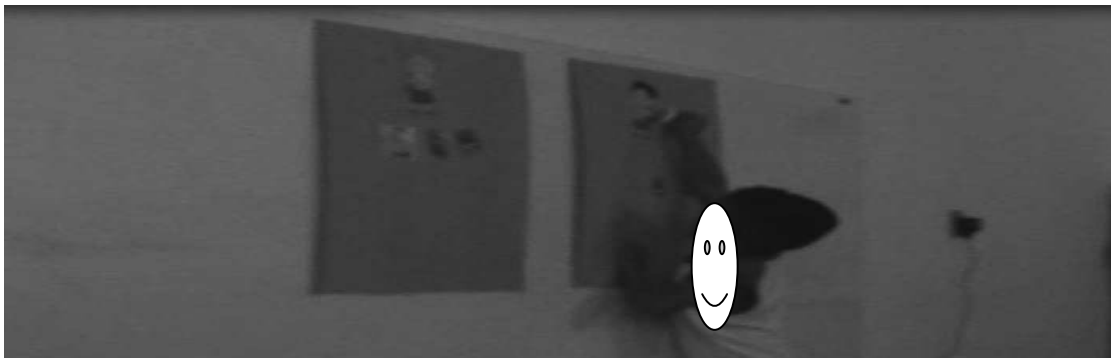
Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

As crianças começaram a colocar as imagens no cartaz e a medida que iam aparecendo as brincadeiras, elas iam respondendo que tanto menino quanto menina poderiam brincar, como pode ser observado na Figura 15.

PESQUISADORA: Temos aqui uma casinha de bonecas. Em que lado vamos colar? Do menino ou da menina?

CRIANÇAS: Do menino e da menina!

FIGURA15 – Menino colando a imagem da cozinha no cartaz das brincadeiras masculinas



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

Ao término da atividade, tínhamos um cartaz duplicado, tanto o cartaz da menina quanto o do menino tinham todas as brincadeiras. Do lado da menina, tinha bola e caixa de ferramentas e do lado do menino, tinha casinha e bonecas, conforme pode ser visto na Figura 16.

FIGURA 16 : Cartaz construído pelas crianças sobre brincadeiras de meninos e meninas.



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

Com a proposta pedagógica, observamos que as crianças são muito receptivas às mudanças. Em vários momentos, ficou nítido que as crianças eram influenciadas para que os meninos ficassem separados das meninas e que, muitas vezes, todos queriam fazer as mesmas atividades de forma igual. Isso fica evidente na fala de A 9, que é uma menina, mas queria brincar de bola com os meninos e de A 6, que é um menino, mas que considera “feio só deixar menina brincar de boneca”. Com essa fala, podemos inferir que, em algum momento, ele quis brincar de boneca e as coleguinhas ou os pais não permitiram.

A pesquisa realizada possibilitou entender como a educação de gênero acontece dentro do CREI. Vemos que ainda há uma educação sexista, mas, ao mesmo tempo, um novo modelo vem sendo proposto. A nossa colaboradora deixou evidente a sua busca em construir uma educação não binária dentro da sala de aula.

A pesquisa, especificamente, a análise de dados possibilitou o entendimento de como as relações de poder vão sendo construídas no espaço escolar e o papel fundamental do educador no processo de desconstrução do machismo em sala de aula. Os dados coletados e analisados mostraram que a nossa colaboradora, que se inscreve em uma FD que reverbera enunciados em torno do empoderamento feminino, está cumprindo um papel importante na educação de gênero na sala de aula, contribuindo para a formação de sujeitos menos machistas e mais tolerantes às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência contra a mulher é algo marcante na atualidade. De acordo com dados do DIEESE (2011), quatro em cada dez mulheres já sofreram algum tipo de violência. Dados como esses não podem ser considerados naturais. É preciso entender, por que no século XXI, período em que ouvimos tanto falar em direitos humanos, igualdade entre os povos, a violência contra a mulher ainda é algo crescente.

Diante dessa realidade, fomos investigar se a escola tem contribuído com a desconstrução do machismo na sociedade. Essa concepção que entende o homem como superior à mulher faz crescer o aumento da violência contra ela. Iniciamos nossa pesquisa com o seguinte questionamento: existe uma construção do discurso machista por parte da educadora do Pré-II de um CREI em João Pessoa? Ao longo da pesquisa, principalmente na análise de dados, conseguimos responder esse questionamento. A hipótese levantada inicialmente previa a legitimação do discurso machista na prática pedagógica da professora. Constatamos que essa hipótese não se confirmou. Sendo assim, a resposta para o nosso questionamento foi de que a professora não legitima o discurso machista em sala de aula.

Optamos por investigar uma escola de educação infantil, pois é na primeira infância que começam a se formar as características morais, emocionais e psicológicas que vamos levar para a vida adulta.

Ao chegar na escola investigada, deparamo-nos com uma realidade interessante. De um lado as crianças apresentavam comportamentos e discursos de uma sociedade que separa homens e mulheres, por outro lado, a professora estava disposta a desconstruir esses estereótipos. Percebemos que um novo profissional está inserido nas escolas, um profissional que busca construir uma sociedade mais igual, livre de preconceitos e discriminação.

Conseguimos alcançar todos os objetivos propostos na nossa pesquisa. Pois, de forma geral, observamos como a educação de gênero ocorre em uma turma de um CREI, e, especificamente, conseguimos verificar a compreensão da professora sobre o machismo, além de desenvolver intervenções junto às crianças buscando contribuir com a desconstrução do machismo em sala de aula.

Nas filmagens exploratórias observamos que as crianças se separavam por gênero quando entravam na sala (meninos de um lado, meninas de outro). Em seguida, a professora misturava a turma. Observamos, também enunciados pronunciados pelos

alunos que contribuía para a construção do machismo, mas a professora, sempre que identificava esses enunciados, construía um novo enunciado em seu lugar.

Na entrevista realizada com a professora, percebemos que ela buscava fazer da sala de aula um ambiente menos sexista. Não separava meninos e meninas, e fazia intervenções para a desconstrução de um enunciado machista. Realizava atividades que contribuam com o empoderamento feminino, exercendo adequadamente o papel que o educador deve ter no trabalho de desconstrução da cultura machista na sociedade.

Nos momentos de intervenção junto à professora, nos deparamos com uma educadora que apesar de ter uma especialização na temática da nossa pesquisa, se inquietou e se surpreendeu com os diversos vídeos que apresentamos e com as questões que levantamos no momento do debate.

Na aplicação da proposta pedagógica, trabalhamos diretamente com as crianças. Observar a mudança de pensamento das crianças no decorrer da proposta, foi o principal momento da nossa pesquisa. Vimos crianças que, em um primeiro momento, diziam que homens não varriam casa ou não cozinhavam. Essas crianças passaram a entender que todos podem fazer o que quiser, se assim desejar. Olhar os rostos surpresos das crianças ao verem uma pilota de helicóptero entrar na sala de aula nos mostrou que podemos quebrar paradigmas sociais de forma lúdica com as crianças. A aplicação da nossa proposta pedagógica mostrou que podemos introduzir no dia a dia da sala de aula atividades e reflexões que contribuam para a desconstrução do machismo, desde a mais tenra idade.

O Guia Pedagógico é um instrumento didático que pode ser utilizado na formação dos professores. Nosso produto foi elaborado tendo o cuidado de além de trazer conceitos importantes que permeiam a nossa temática de pesquisa, trazer também sugestões de materiais que podem ser usados para ampliar o conhecimento do professor, mostrando como ele pode usar esses mesmos materiais em sala de aula.

No final do Guia, elaboramos o passo a passo de uma proposta pedagógica para crianças na faixa etária de 5 anos, mas que pode ser flexibilizada para as mais diversas faixas etárias.

Esperamos que a utilização do nosso Guia Pedagógico, na formação de professores, contribua para que os docentes ampliem a noção do seu papel como desconstrutores dessa sociedade, ainda enraizada, por concepções machistas e que em futuro próximo possamos viver com mais respeito e sem violência.

REFERÊNCIAS

ALBIERO, Monize Pereira, *et. al.* Gênero: uma questão muito além da sexologia. Anais da semana acadêmica **Fadisma Entrementes**. 13. ed, Santa Maria, RS 2016. p. 1- 6.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino**: a invenção do falo. 2.ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 45-77.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção conceito de formação discursiva. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2007. p. 89-103.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

AURÉLIO. Dicionário do. Disponível em: <https://dicionarioaurelio.com/teoria>. Acesso em: 02/02/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRANDÃO, M. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: EDUNICAMP, 1998.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CABRAL, Maria Aparecida Alves. Prevenção da violência conjugal contra a mulher. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, 1999. p. 183-191.

CARVALHO, Marília. Mau aluno, Boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Ano 9. 2º Semestre. **Estudos Feministas**. 2001. p, 554-574

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2009.

_____. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Discursos sólidos, discursos líquidos: a mutação das discursividades contemporâneas. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, M. R. (Orgs). **Análise do discurso**: herança, métodos e objetos. São Carlos, SP. Claraluz, 2008, p. 11-19.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo de (Org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 217-239.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. *et al* (Org). **Papel da memória**. Tradução e Introdução José Horta Nunes. Campinas, SP. Pontes, 2007. p. 23-37.

D'INCÃO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 222-240.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 241-277.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

FERREIRA, Jacques de Lima. **A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 141- 159.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Pro-posições**. v.14. n 3. set/dez. p. 89-101. São Paulo, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. 24 ed. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014a.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

FRANCHESCHINI, Marina. Brasil é o quinto país do mundo em ranking de violência contra a mulher. Brasília, 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/hora1/noticia/2015/11/brasil-e-o-quinto-pais-do-mundo-em-ranking-de-violencia-contramulher.html>. Acesso em: 30/07/2017.

GASPAR, Regina N. Língua, linguagem, texto e discurso. In: NAVARRO, Pedro (Org.) **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. São Carlos, SP: Claraluz, 2006, p. 45-63.

GRACINDO, Aldir. A verdade sobre o machismo – **Parte 1: boatos e demonizações**. 2014. Disponível em: <http://br.avoiciformen.com/feminismo-2/feminismo-e-mentiras/a-verdade-sobre-o-machismo-parte-1-boatos-e-demonizacao/>. Acesso em: 07/03/2017.

GRANJEIRO, Cláudia Rejanne P. Foucault, Pêcheux e a formação discursiva In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise do discurso**: Apontamentos para uma história da noção conceito de formação discursiva. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2007. p. 33- 45.

GREGOLIN, Maria R. V. J. J. Courtine e as metamorfoses da Análise do Discurso: novos objetos, novos olhares. In: SARGENTINI, Vancine; GREGOLIN, M. R. (Orgs.). **Análise do Discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos, SP: Claraluz, 2008, p. 21-36.

_____, Maria do Rosário. Recitações de mitos: a história nas lentes da mídia. In: _____ (Org.). **Filigranas do discurso**: as vozes da história. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000, p. 55-66.

KAPA, Raphael. Contrato de professora em 1923 proibia de casar, freqüentar sorveterias e andar com homens. 09/06/2015. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/contrato-de-professora-em-1923-proibia-de-casar-freqüentarsorveterias-andar-com-homens-16384742>. Acesso em: 23/04/2017.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Revista Educação e Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997. p. 15-35.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 443-481.

MAZZOLA, Renan B. Análise do discurso: um campo de reformulações. In: MILANEZ, Nilton; SANTOS, Janaina J. (Orgs) **Análise do discurso**: sujeito, lugares e olhares. São Carlos, SP: Claraluz, 2009, p. 7-15. E-book.

MENDONÇA, Wilma Martins de. Memória de nós: da nossa ancestralidade indígena. In: MACHADO, Charlinton; SCNEIDER, Liane (Orgs). **Mulheres no Brasil**: resistência, lutas e conquistas. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006. p. 81-96.

MORAES, Denis de. Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural. IACS-UFF. Rio de Janeiro, 1997.

MUNIZ, Diva; SANT'ANNA, Thiago. Meninas pra lá, meninos prá cá: uma experiência de escolarização na Província de Goiás. **Caderno Espaço Feminino**. v.23. n1/2, 2010. p. 79-101.

NOLASCO, Sócrates Alvares. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Formação de Professores: produção de conhecimento – sequência didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios & procedimentos**. 6.ed. São Paulo: Pontes, 2001.

_____, E. P. **Análise do Discurso**. In: _____; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas-SP: Pontes, 2006, p. 13-28

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al* (Org). **Papel da memória**. Tradução e Introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 50-56.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 278-321.

PIOVEZANI, Carlos. Foucault com Courtine: corpo e discurso. In: GOMES, Daniel de Oliveira; SOUZA, Pedro de (Orgs). **Foucault com outros nomes: lugares de enunciação**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2009. p. 27-46.

PRIORE, Mary Del. **Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2000.

_____. **Histórias e conversas de mulher**. 2.ed. São Paulo: Planeta, 2014.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 11-44.

RESENDE, Haroldo de. A infância sobre o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 127-140.

ROHDEN, Fabíola (Org). O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola. In: **Gênero e diversidade na escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**: SPM, 2009. p. 48 – 54.

ROCHA, Luciana Caprice Silva Santos da. Formação de professores na educação infantil. **Revista Projeção e Docência**. v.3. n.1. 2012, p. 28-36

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta, galinha sem pé**. Ilustração Mariana Massarani.. Ática. 2006.

SANTOS, Sonia S. B. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano A. (Org.) **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2003, p. 209-233.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SMIGAY, Karin Ellen Von. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. **Psicologia em Revista**. v. 8. n. 11. Belo Horizonte, 2002. p. 32-46.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil. In: PRIORE, Mary Del (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 362-400.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary Del (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 401-442.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 49-56.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: PRIORE, Mary Del (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 189-221.

WANG, P. *et. al.* The genetic and environmental overlap between aggressive and non-aggressive antisocial behavior in children and adolescents using the self-report delinquency interview (SR-DI). p. 277-284. In: BEAVER, Kevin; TUVBLAD, Catherine. **Genetic and environmental influences on antisocial behavior**. Setembro/Outubro de 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3920596/>. Acesso em: 05/02/2018.

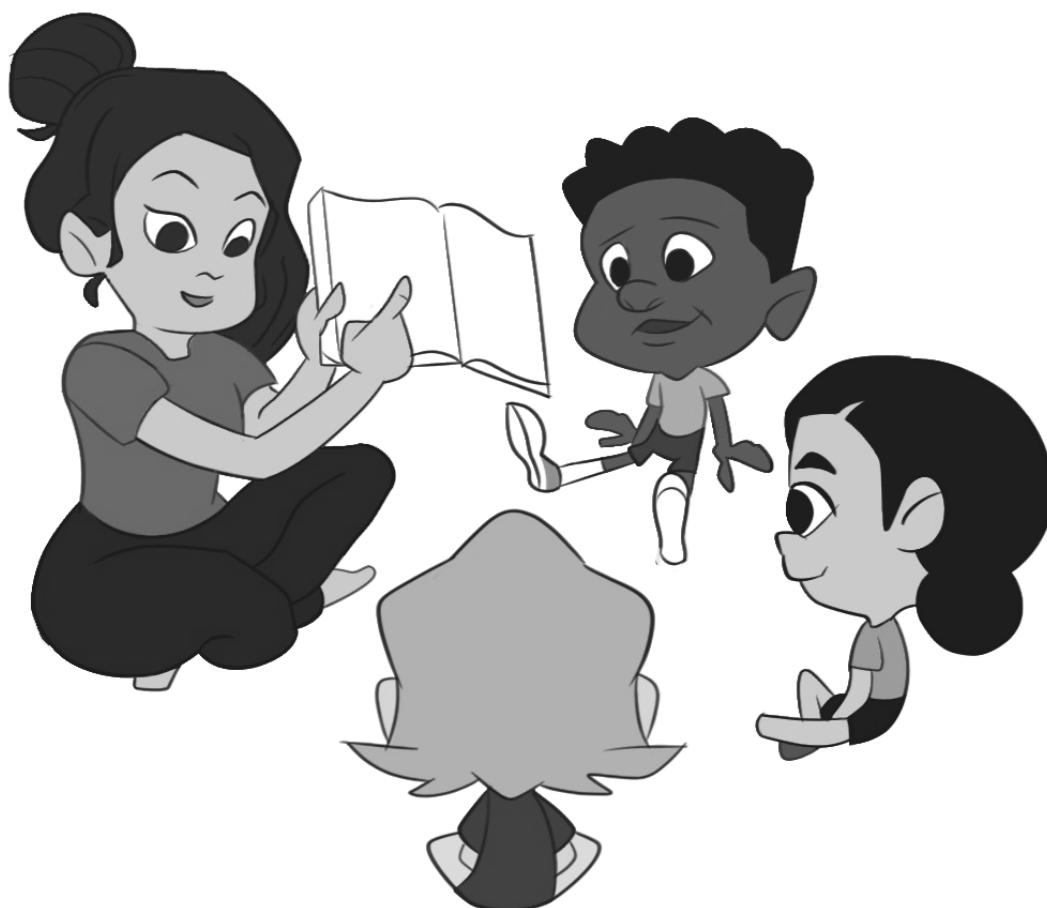
VIDEOGRAFIA

O que você pode fazer pela igualdade de gênero na infância. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=00q40svIH8E> . Acesso em: 05/02/2017.

Wallim, Claudia. Reportagem: Escolas na Suécia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2opiACn0lC4>. Acesso em: 05/02/2017.

APÊNDICES

GUIA PEDAGÓGICO: A DESCONSTRUÇÃO DO MACHISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



APRESENTAÇÃO

Caros colegas,

O Guia Pedagógico é um material que serve de apoio para a formação do profissional em uma determinada temática. Optamos pela elaboração de um Guia por considerarmos que este material possibilitaria esclarecer sobre os temas do machismo e sexismo e como eles ocorrem na escola, além de abordar o debate sobre a necessidade da formação continuada dos professores e sugerir uma proposta pedagógica para ser aplicada em sala de aula.

Nosso Guia Pedagógico está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos os conceitos de machismo e sexismo e discutimos como eles podem ocorrer em sala de aula. Depois, debatemos sobre a formação continuada, trazendo algumas propostas de materiais que abordam a temática de gênero. Na terceira e última parte, apresentamos uma proposta pedagógica que foi aplicada em sala com os alunos.

Esse Guia Pedagógico foi elaborado com o intuito de contribuir na formação dos profissionais da educação infantil. A formação inicial dos educadores não é suficiente no que tange ao debate em torno das questões de gênero. Sendo assim, esperamos que esse material possa colaborar na ampliação do entendimento desses profissionais em torno dessas questões.

Vivemos em uma sociedade marcada pela violência contra a mulher. O Brasil ocupa o quinto lugar no *ranking* dos países que mais violentam as mulheres. Diariamente 13 mulheres são mortas e pelo menos metade desses assassinatos ocorrem dentro do ambiente familiar¹.

No século XXI, o debate em torno dos direitos humanos, da igualdade de gênero, entre outros temas relacionados ao respeito e à solidariedade, cresce cotidianamente na sociedade. Então, por que, diante de um cenário favorável ao fim da violência contra as mulheres, ainda nos deparamos com números alarmantes de feminicídio?

Entendemos que a escola cumpre um papel fundamental na desconstrução da cultura machista que está enraizada na nossa sociedade. Essa cultura é a principal responsável pela violência que atinge as mulheres.

Esperamos que esse Guia Pedagógico contribua com a educação de gênero no ambiente escolar. Que ele cumpra com o papel de ampliar o conhecimento dos professores em torno dessa temática. Começar um processo de desconstrução da cultura machista no ambiente escolar é o primeiro passo para a construção de um mundo mais justo e igual para todos.

Em tempo, registramos que as ilustrações foram feitas originalmente para este trabalho pelo designer Kaouê Souza e a diagramação foi feita pelo jornalista Rafael Freire.

As autoras

¹FRANCHESCHINI, Marina. **Brasil é o quinto país do mundo em ranking de violência contra a mulher. Brasília, 2015.** Disponível em: <http://g1.globo.com/hora1/noticia/2015/11/brasil-e-o-quinto-pais-do-mundo-em-ranking-de-violencia-contra-mulher.html>. Acessado em: 30/07/2017.

SOBRE AS AUTORAS



ARILANE FLORENTINO FÉLIX DE AZEVÊDO possui Graduação em Pedagogia pela UFPB (2010) e especialização em Supervisão e Orientação Educacional pelo CINTEP (2012). É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

TÂNIA MARIA AUGUSTO PEREIRA é doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Departamento de Letras e Artes e do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *campus I*, em Campina Grande. Desenvolve e orienta pesquisas na área de Análise do Discurso, que contemplem a produção e a circulação de diferentes discursos (midiático, publicitário e outros discursos do cotidiano) entrelaçados em uma rede dialógica de saber-poder, e sua influência nos saberes e práticas educacionais.



SUMÁRIO

PARTE I: Machismo e sexismo na escola.....	5
O que é machismo e sexismo?.....	5
Ocorrência na escola.....	6
PARTE II: Formação continuada de professores.....	7
Formação continuada: um olhar sobre a educação de gênero.....	7
Vídeos, documentários e textos sobre a educação de gênero.....	8
PARTE III: Proposta Pedagógica.....	10
O que é uma Proposta Pedagógica?.....	10
Passo a passo da Proposta Pedagógica.....	12

PARTE I

MACHISMO E SEXISMO NA ESCOLA

O que é machismo e sexismo?



A figura apresentada traz um debate que é latente em nossa sociedade: o machismo. Dois meninos estão conversando sobre o que vão ser quando crescer, quando uma menina se insere na conversa e diz que vai ser bombeira (profissão construída socialmente para ser ocupada por um homem). De imediato, os meninos interrompem a fala da menina alegando que essa profissão não é para mulheres. Uma cena, muitas vezes, observada como natural, mas que começa a cristalizar na mente das pessoas desde a mais tenra idade que a mulher não pode ocupar qualquer espaço social, que ela não pode ser o que quiser. Esses e outros exemplos são denominados de machismo.

A partir da figura, percebemos que o **machismo** é a base da violência contra a mulher na sociedade. Pois, a partir do momento que o homem não aceita que a mulher tenha os mesmos direitos que ele, o mesmo acredita que tem o direito de ganhar um salário melhor do que o dela, que pode ao chegar em casa não se ocupar dos afazeres doméstico, levando a mulher a ter duas jornadas de trabalho, acredita que pode ter acesso ao corpo da mulher sem pedir permissão, entre outros tipos de violência.

Outra característica do machismo é o **sexismo**. Apesar do sexismo ser uma violência praticada de um sexo para com o outro, por vivermos em uma sociedade construída sob os alicerces de uma cultura **falocrática**, o sexo que mais sofre violência é o feminino.

Consultando o dicionário



Machismo - Opinião ou atitudes que discriminam ou recusam a ideia de igualdade dos direitos entre homens e mulheres. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/machismo/>. Acesso: em 10/02/2018.

Sexismo - Atitude, discurso ou comportamento, que se baseia no preconceito e na discriminação sexual: a exaltação exagerada do masculino ou do feminino é uma forma de sexismo. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sexismo/>. Acesso em: 10/02/2018.

Falocracia - Ideologia cuja base se sustenta na premissa básica de que o poder político/econômico, em diversos âmbitos, deva ser exercido somente por homens. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/falocracia/>. Acesso em: 10/02/2018.

Para saber mais



A doutora em psicologia social, Karin Smigay (1948-2011), contribuiu com a publicação de diversos artigos que abordam a temática do sexismo. Dentre eles, destacamos este como bibliografia. Neste texto, a pesquisadora, ao estudar sobre diferentes modelos que subsidiam os especialistas e operadores dos programas de contenção e apoio a vitimados, faz um resgate sobre a violência de gênero. Além de conceituar e discutir: sexismo, homofobia e violência de gênero. É um excelente artigo que pode contribuir para a nossa ampliação de conhecimento em torno dessa temática.

SMIGAY, Karin Ellen Von. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. **Psicologia em Revista**. v. 8. n. 11. Belo Horizonte, 2002. p. 32-46.

Ocorrência na escola

Por ser um local voltado para a ampliação do conhecimento, onde aprendemos a conviver uns com os outros, podemos dizer que o ambiente escolar é o lugar onde nos tornamos



mais humanos, pois é no outro que nos reconhecemos como tal. Esse ambiente deveria estar isento de preconceito, discriminação, violência, ou pelo menos, ter um trabalho de desconstrução dessas atitudes.

Entretanto, essa não é a realidade que encontramos dentro das escolas. Consideramos que a escola não está à parte da sociedade, mas sim dentro dela. Sendo assim, todos os conflitos sociais são trazidos para a instituição educacional. Os profissionais que trabalham com a educação não são pessoas iluminadas que estão acima das relações estabelecidas na sociedade. Por isso, as relações humanas que observamos no meio social estão refletidas dentro da escola.

Também consideramos que as atitudes preconceituosas, discriminatórias e violentas, muitas vezes sutis, contribuem para a construção do machismo. Isso nos incentiva a começar um processo de desconstrução de atitudes machistas.

Quando os professores separam meninos e meninas na hora da brincadeira, por exemplo, eles estão contribuindo para a construção do machismo no imaginário das crianças. Ao distribuírem bolas, carrinhos, aviões para os meninos brincarem, mostram que para eles está destinado o espaço público; ao distribuírem bonecas, miniaturas de utensílios domésticos para as meninas, mostram que para elas está destinado o espaço privado do lar. Consciente ou inconscientemente, as crianças vão percebendo que o homem é livre e conseqüentemente tem poder, já as mulheres devem estar sempre servindo e cuidando, cabendo-lhe a obediência.

Quando utilizamos alguns enunciados como “isso é coisa de menino”, “isso não são modos de uma menina”, vamos cristalizando na consciência dessas crianças que o menino pode falar alto, pode se expressar livremente, já a menina, tem que ser mais recatada, ter uma voz mais branda. Mais uma vez, as crianças vão construindo a ideia de que o homem tem mais poder do que a mulher.

Os professores dizem para os meninos não baterem nas meninas: “Meu filho, em uma mulher não se bate nem com uma flor”, “a mulher é frágil”. Esse discurso, mais uma vez, ressalta uma fragilidade da mulher em relação ao homem.

Esses e outros exemplos estão presentes no dia a dia da escola. O educador precisa ter um olhar voltado para essas questões, pois, só assim, poderá começar um processo de desconstrução do machismo dentro da escola. A formação continuada dos profissionais em educação cumpre um papel fundamental para despertar a atenção dos professores para essa desconstrução.

Para saber mais



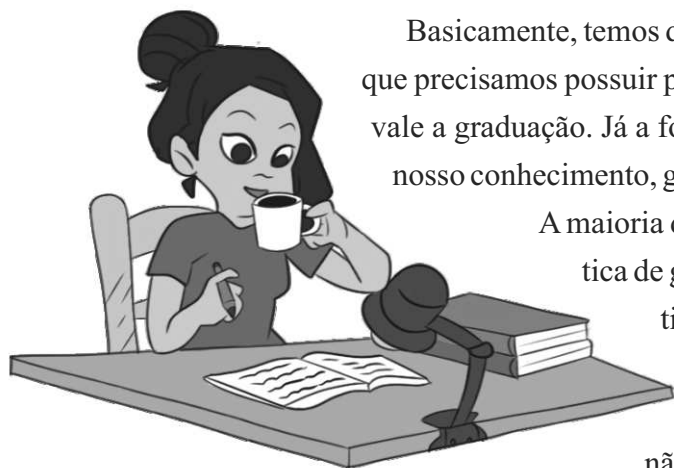
A historiadora, Marília de Carvalho faz uma pesquisa em uma escola pública de São Paulo, buscando entender como o entendimento, por parte das professoras, em torno da masculinidade e feminilidade, interferiam nos critérios de avaliação das crianças. Ela discute como comportamentos esperados para meninos e meninas interferem nos conceitos das avaliações escolares. Este artigo nos proporciona fazer uma auto reflexão sobre os estereótipos que são colocados para os meninos e para as meninas e se eles interferem na nota que damos a esses alunos.

CARVALHO, Marília. Mau aluno, Boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Ano 9. 2º Semestre. **Estudos Feministas**. 2001. p. 554-574.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nessa parte, fazemos um debate sobre a formação continuada, voltando o olhar para a educação de gênero e trazemos alguns materiais que abordam essa temática.

Formação continuada: um olhar sobre a educação de gênero



Basicamente, temos dois tipos: a inicial e a continuada. A formação inicial é aquela que precisamos possuir para entrar no mercado de trabalho. Para os professores, equivale a graduação. Já a formação continuada é aquela que buscamos para aperfeiçoar nosso conhecimento, geralmente em uma temática específica.

A maioria das universidades não oferta disciplinas que abordem a temática de gênero, quando o fazem disponibilizam como disciplina optativa, muitas vezes, com o nome de “Educação Sexual”, que tem por ementa os temas relacionados a doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência etc, ou seja, não há nenhuma abordagem sobre machismo, violência contra mulher, igualdade de gênero etc.

Sendo assim, os educadores saem dessa formação inicial sem ter contato com esse tema e acabam por reproduzir na escola o que aprenderam quando eram alunos, desde a educação infantil até o ensino médio, ou o que aprenderam observando as relações de interação dentro de casa e na sociedade.

Por isso, é de fundamental importância a formação continuada. Seja através de uma pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado), ou através de muitos programas de formação continuada, ofertados pelas prefeituras e governos estaduais. O que importa é que o professor precisa voltar para a sala de aula para ter contato com outro discurso, diferente do que conheceu na sua vida, para assim começar um processo de mudança dentro da sala de aula.

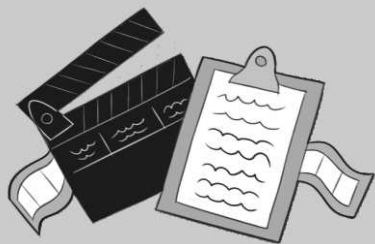
Para saber mais



O pesquisador Jacques Ferreira faz um resgate histórico da formação de professores no Brasil, apontando como a relação entre teoria e prática foi complexa e quase inexistente em toda história educacional do nosso país. O autor aponta a necessidade da consolidação de um novo sujeito que é o professor-pesquisador. Um ótimo texto para incentivar a pesquisa dentro da escola, começando com o professor que precisa se formar enquanto pesquisador, e alcançando também os alunos, reafirmando a escola com um espaço de produção do conhecimento.

FERREIRA, Jacques de Lima. **A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Vídeos, documentários e textos sobre a educação de gênero



Neste tópico, apresentamos algumas sugestões de materiais que podem ser apreciados pelos professores para ampliarem seu conhecimento em torno das questões de gênero.

1 - Documentário “The Mask You Live In” (A máscara que você veste)

Esse documentário traz a realidade da educação direcionada para os meninos na sociedade americana. É um olhar sobre como o machismo traz consequências negativas para os meninos.

Um dos dados apresentados pelo documentário é a taxa de suicídio. Para os meninos, o suicídio é a terceira causa de morte mais comum, isso ocorre, porque os meninos não são educados a falar sobre os seus sentimentos, e quando tentam conversar sobre suas inseguranças e medos, muitas vezes, são chamados de “mulherzinhas”. Sendo assim, os jovens recorrem ao suicídio para se livrar da pressão que a sociedade lhe impõe. Quando não se suicidam, vão usar drogas. O documentário ressalta também o grande índice de alcoolismo na juventude.

Enfim, um documentário interessante para ampliar nosso conhecimento em torno do machismo e percebermos que o machismo tem como principais vítimas não apenas as mulheres, mas os homens também.

OBS: Esse documentário é para ser assistido pelos educadores como fonte de ampliação do conhecimento em torno do machismo. Ele também pode ser trabalhado com turmas maiores, com alunos a partir dos 13-14 anos.

2 - Vídeo “O que você pode fazer pela igualdade de gênero na infância?”

Esse vídeo traz a história de Ana e João, irmãos gêmeos, que ainda crianças, são expostos a situações de vida diferentes. Para Ana, quarto na cor rosa, bonecas, balé. Para João, quarto azul, carrinhos, bola. Ana cuida da casa, faz almoço, já o irmão não se ocupa dos afazeres domésticos. No mercado de trabalho, Ana ganha menos que o João.

O vídeo traz dados importantes, dentre eles, que o Brasil possui meio milhão de casos de estupros por ano e que dois terços das vítimas são meninas com menos de treze anos. Com esse vídeo, podemos aprender que pequenos gestos, dentro de casa, na escola, e em outros lugares fomentam o machismo, passam a ideia de que o homem tem mais poder do que a mulher e o direito de fazer o que quiser com ela.

OBS: Esse vídeo também serve de acervo para o professor ampliar seus conhecimentos acerca do machismo. Também pode ser trabalhado com crianças entre 10-11 anos.

3 - Livro Infanto-Juvenil “Faca sem ponta, galinha sem pé”

Nesse livro, escrito por Ruth Rocha, vamos conhecer Pedro e Joana, dois irmãos que viviam discutindo sobre o que menino e menina podem e não podem fazer. Joana implicava com Pedro quando ele se arrumava ou chorava. Já Pedro implicava com Joana quando ela queria jogar bola ou subir em árvores. Um belo dia, Pedro e Joana passam

por baixo de um arco-íris, Pedro se torna Pedra e Joana se torna Joano. A partir daí, tudo vai se transformar na vida das crianças e dos pais.

Esse é um ótimo livro para ser trabalhado em sala de aula, e também contribui para mostrar aos adultos como influenciemos as crianças.

Sugestão de Atividades

Iniciar uma conversa sobre as brincadeiras preferidas das crianças. Observar se meninos e meninas falam que gostam de brincadeiras, impostas socialmente, para o sexo oposto. A partir daí, dizer que vai contar a história de Pedro e Joana, dois irmãos que tem muito para nos ensinar. Depois do momento de leitura e de perguntas, o professor pode convidar as crianças para a construção de um cartaz de brincadeiras infantis, sem distinção de sexo.

4 - Livro Infanto-Juvenil “Menino brinca de boneca?”

Nesse livro, escrito por Marcos Ribeiro, vamos nos deparar com uma gama de situações, conceitos e comportamentos que a sociedade vem construindo sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. O autor, vai exemplificando situações (menino não chora, menina é comportada, menino não usa brinco, menina não joga bola, azul é de menino, rosa é de menina etc) e, a partir da exemplificação, ele vai conduzindo as crianças a refletirem sobre o comportamento delas e fazendo com que percebam que as brincadeiras não precisam ser dessa forma, que se uma menina gosta de jogar bola, ela pode. Se um menino se sente triste e chora por isso, também pode. Ao término de cada debate, o autor introduz uma reflexão para as crianças irem anotando o que pensam sobre cada uma das situações apresentadas. Marcos Ribeiro também incentiva o respeito à opinião de cada um, mostrando que ouvir o que o outro tem a dizer é importantíssimo para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Sugestões de Atividades

O professor pode trazer cartazes com frases socialmente construídas e impostas, por exemplo: “Menino não chora”; “Menina não joga bola”; etc. Colar esses cartazes na parede e ir perguntando às crianças se elas já ouviram algumas dessas frases. Em seguida, em círculo, o professor faz a leitura do livro, fazendo as pausas para cada reflexão que o livro traz. Essa leitura não precisa e não deve ser feita em um único dia. Ao término do livro, o autor propõe a construção de um clube democrático. O professor pode sugerir algo similar também.

PARTE III

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Nesta parte, buscaremos definir o que é uma proposta pedagógica e apresentaremos um modelo que pode ser aplicado com alunos de cinco anos.

O que é uma Proposta Pedagógica?

A proposta pedagógica pode ser confundida com um plano de aula. Pois, a maneira que a estruturamos se assemelha a esse. A principal diferença entre esses dois gêneros textuais está no intuito de sua elaboração. Elaboramos um plano de aula pensando no conteúdo a ser ministrado. A proposta pedagógica é elaborado para responder uma pergunta que surge em meio a realidade que vivemos.

Na inquietação de tentar entender como podemos desconstruir o machismo nas escolas, iniciando pela educação infantil, elaboramos uma proposta pedagógica que leve as crianças por um caminho de descobertas e de possibilidades. Buscamos com essa Proposta, fazer com que as crianças passem a ver um mundo sem essa dicotomia entre os sexos.

Aplicar uma proposta pedagógica que possibilite um menino sorrir e falar “então, se eu quiser brincar de casinha com as meninas, eu posso, né, tia?!”, faz com que percebamos como o mundo adulto separa essas crianças e podam, nesses pequenos, a criação de um universo de imaginação e alegrias.

Com todas essas questões em nossa mente e em nosso coração, elaboramos nossa proposta pedagógica. Pensamos em uma turma de alunos de cinco anos, mas é preciso entender que nenhuma proposta é engessada, ela pode ser adaptada, reelaborada, ampliada.

Espermos que esse modelo de proposta contribua para a elaboração de milhares de outras propostas em torno dessa temática de gênero. Pois, acreditamos que para combater a violência contra a mulher, ou de modo geral, contra o que se entende por femininos, precisamos ter uma escola que assuma a desconstrução do machismo.

Para saber mais



Sônia Kramer escreve esse artigo destinado, principalmente, aos educadores ligados a rede de ensino regular, com o intuito de subsidiar a análise crítica das propostas pedagógicas ou curriculares. A autora tem como pressuposto a teoria crítica da cultura e tenta sistematizar as principais questões que precisam ser respondidas no processo de elaboração de projetos curriculares. Esse artigo contribui com a construção do nosso olhar crítico em torno da análise e elaboração de materiais pedagógicos, seja o livro didático, o plano de curso, a proposta pedagógica, etc.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Revista Educação e Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997. p. 15-35.

Proposta Pedagógica

Para este tópico, trouxemos uma Proposta Pedagógica que pode ser aplicada em uma turma de crianças de 5 anos.

A desconstrução do machismo na Educação Infantil

Tema: Desconstrução do Machismo

Conteúdo: Tipos de profissões e brincadeiras.

Objetivo Geral: Refletir sobre o machismo na sala de aula.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver atividades que contribuam para a construção da igualdade de direitos entre homens e mulheres;
- Ler e discutir com as crianças o livro, “Faca sem ponta, galinha sem pé” de Ruth Rocha.
- Elaborar cartaz com brincadeiras socialmente masculinas e femininas.

Público Alvo: Pré- Escolar nível II – crianças de 5 anos

Recursos Materiais: datashow, computador, lousa, lápis, cópias em papel A4, imagens impressas em papel A4, papel madeira, livro “Faca sem ponta, galinha sem pé” (Ruth Rocha).

Tempo: Três encontros com aula de 45 minutos/cada.

PASSO A PASSO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

1º Encontro

Motivação

- Dinâmica: Qual a flor do seu nome (dinâmica de apresentação das crianças).

Introdução

- Conversa com as crianças sobre a profissão dos pais e a profissão que cada um gostaria de seguir no futuro.

Desenho

- A professora entregará um desenho com a imagem de um helicóptero e outro com a imagem de um hospital e pedirá que as crianças desenhem “uma pessoa que trabalha pilotando um helicóptero” e “uma pessoa que trabalha salvando vidas em um hospital”.

Primeira interpretação

- Pedir as crianças que falem sobre o desenho que fizeram, ressaltando se o personagem era um homem ou uma mulher.



2º Encontro

Motivação

- Conversar com as crianças sobre as profissões. Pedir que elas ressaltem o sexo da pessoa que exerce cada profissão. Questionar o porquê de um sexo para determinada profissão e não outro.

Conversa com uma personagem de um dos desenhos feitos na primeira aula

- Convidar uma pessoa que trabalhe em uma das profissões desenhadas pelos alunos. É importante trazer uma pessoa do sexo oposto ao que as crianças desenharam.



3º Encontro

Motivação

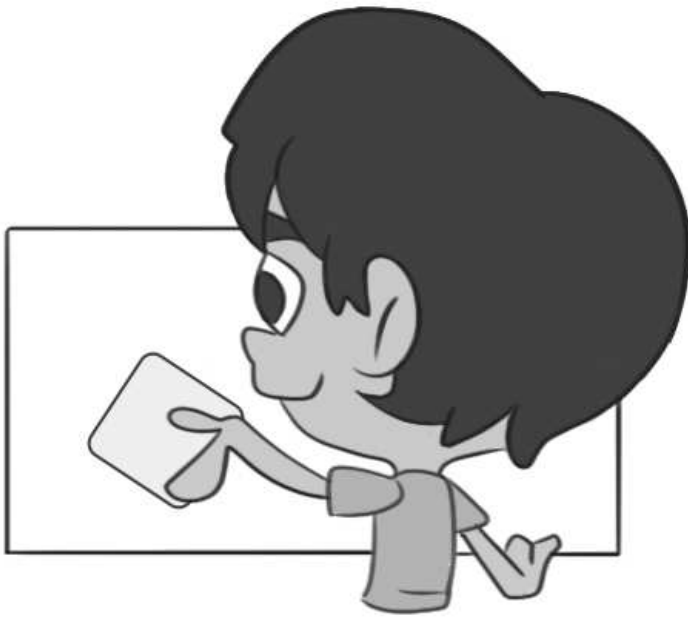
- Conversar com as crianças sobre as brincadeiras que mais gostam.

Leitura de livro

- Leitura do livro “Faca sem ponta, galinha sem pé”
- Conversar com as crianças sobre a história contada.

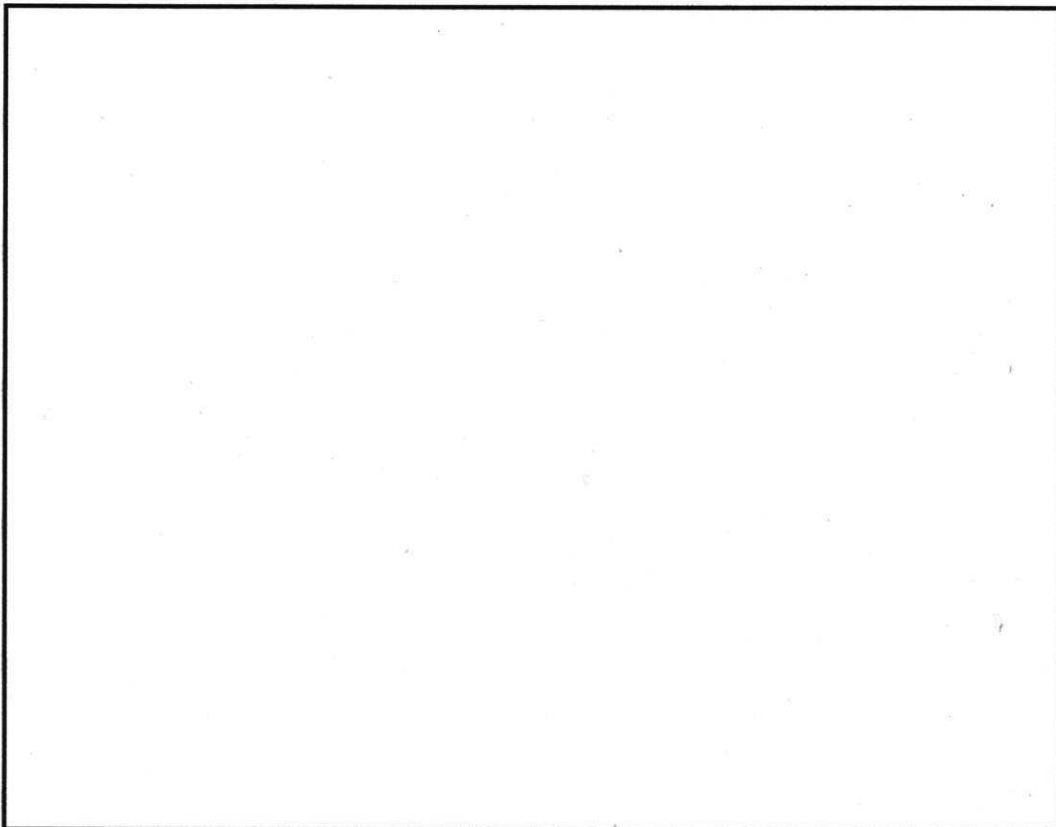
Confeção de cartaz

- Confeccionar um cartaz junto com as crianças sobre brincadeiras de crianças.



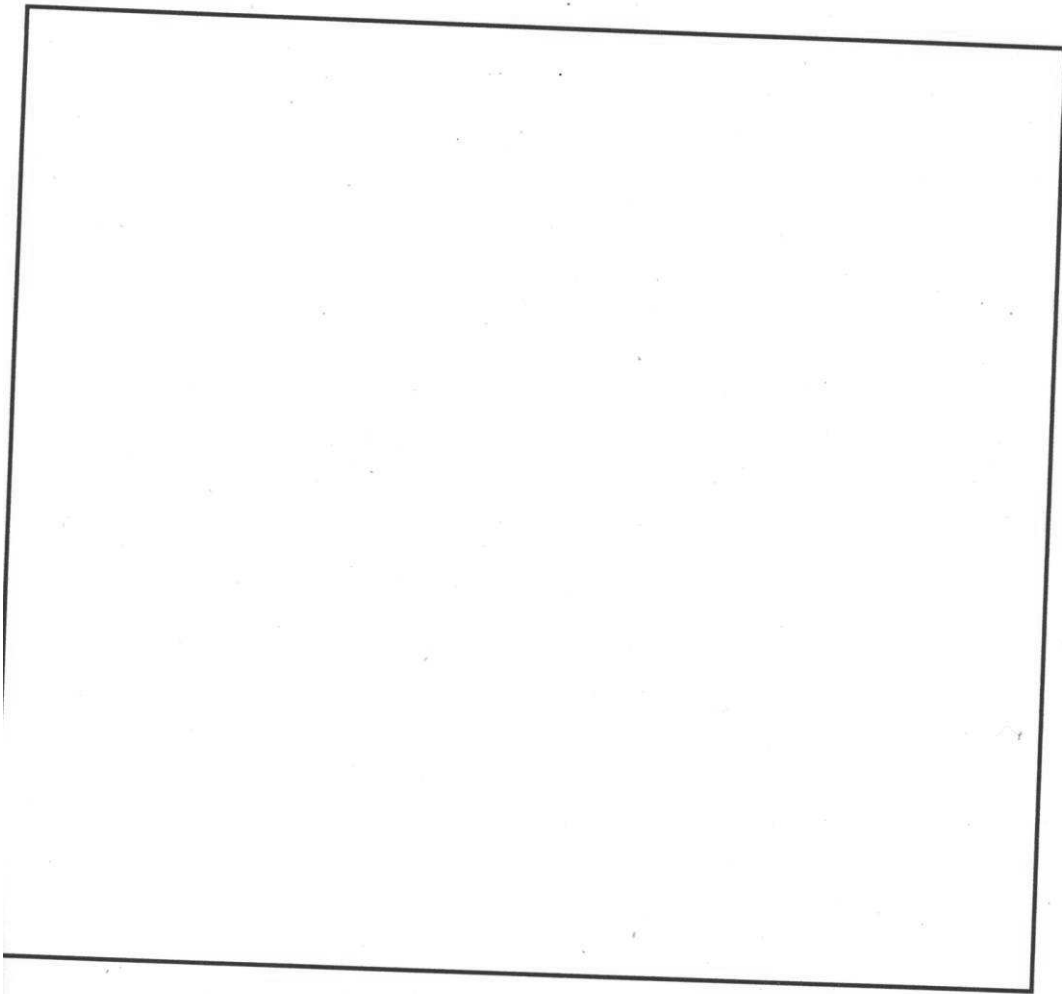
APÊNDICE 2

VAMOS DESENHAR UMA PESSOA QUE VOCÊS ACHEM QUE TRABALHA
PILOTANDO UM HELICÓPTERO!



APÊNDICE 3

VAMOS DESENHAR UMA PESSOA QUE VOCÊS ACHAM QUE TRABALHA SALVANDO VIDAS EM UM HOSPITAL!



APÊNDICE 4



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Idade: _____

Sexo: F () M ()

Cargo na Instituição: _____

Roteiro de Entrevista:

Como você organiza sua turma? Por exemplo: os(as) alunos(as) têm lugar determinado para sentar?

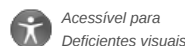
Como você desenvolve as brincadeiras na sua turma? Por exemplo: tem brincadeira de menino e de menina ou eles brincam juntos? Como eles escolhem os brinquedos?

Você conversa com seus alunos sobre identidade de gênero? Por exemplo: o que é ser menino (como um menino deve se comportar), o que é ser menina (como uma menina deve se comportar)?

O que você entende por “machismo”?

Você acredita que as atitudes de um professor em sala de aula podem contribuir na construção de adultos machistas?

ANEXOS



RESUMO DO COMPONENTE CURRICULAR

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR

Tipo do Componente Curricular: DISCIPLINA

Unidade Responsável: CE - DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Código: 1301150

Nome: EDUCACAO SEXUAL

Créditos Teóricos: 3 crs. (45 h.)

Créditos Práticos: 0 crs. (0 h.)

Carga Horária Teórica: 45 h.

Carga Horária Prática: 0 h.

Carga Horária de Ead: 0 h.

Carga Horária Total: 45 h.

Equivalências:

Excluir da Avaliação Institucional: Não

Matriculável On-Line: Sim

Horário Flexível da Turma: Não

Horário Flexível do Docente: Não

Obrigatoriedade de Nota Final: Sim

Pode Criar Turma Sem Solicitação: Não

Necessita de Orientador: Não

Proíbe Aproveitamento: Não

Possui Subturmas: Não

Exige Horário: Sim

Permite Ch Compartilhada: Não

Quantidade de Avaliações: 2

Matriculável em Lote: Não

Ementa/Descrição: Atitudes e valores com relação à educação sexual. A filosofia da educação sexual. Desenvolvimento psicossocial: infância, adolescência e idade adulta. Educação sexual na família e na escola: metodologia e linguagem. Manifestações da sexualidade e problemas de natureza psicossocial. A evolução da educação sexual. Sexualidade e historicidade. A dimensão social da sexualidade.

Código	Ano.Período de Implementação	Matriz Curricular	Obrigatória	Período	Ativo
00282011	2011.1	HISTÓRIA - LICENCIATURA PLENA - N - Presencial	Não	0	Não
131996	1996.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA - N - Presencial	Não	0	Não
282011	2011.2	HISTÓRIA - LICENCIATURA PLENA - MT - Presencial	Não	0	Não
48/012006	2017.1	ARTES VISUAIS - LICENCIATURA PLENA - MT - Presencial	Não	0	Não
00382008	2011.2	CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES - LICENCIATURA PLENA - T - Presencial	Não	0	Não
0112006	2012.1	QUÍMICA - LICENCIATURA PLENA - MT - Presencial	Não	0	Não
632007	2010.2	EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA - LICENCIATURA PLENA - MT - Presencial	Não	0	Não
00172006	2006.1	HISTÓRIA - LICENCIATURA PLENA - N - Presencial	Não	0	Não
131996	1996.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA - MT - Presencial	Não	0	Não
0382008	2011.2	CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES - LICENCIATURA PLENA - N - Presencial	Não	0	Não
0112006	2006.1	QUÍMICA - LICENCIATURA PLENA - N - Presencial	Não	6	Não
112006	2012.1	QUÍMICA - LICENCIATURA PLENA - N - Presencial	Não	0	Não
0632007	2008.1	EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA - LICENCIATURA PLENA - MT - Presencial	Não	0	Não
112006	2006.1	QUÍMICA - LICENCIATURA PLENA - MT - Presencial	Não	0	Não
1974	1974.1	PEDAGOGIA - SUPERVISAO ESCOLAR - LICENCIATURA PLENA - N - Presencial	Não	0	Não
071984	1984.1	PEDAGOGIA - SUPERVISAO ESCOLAR - LICENCIATURA PLENA - N - Presencial	Não	0	Não
1996	1996.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA - MT - Presencial	Não	0	Não
1996	1996.1	PEDAGOGIA - SUP ESCOLAR E OR EDUCA - LICENCIATURA PLENA - MT - Presencial	Não	0	Não
1996	1996.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA - N - Presencial	Não	0	Não
0421996	1996.1	HISTÓRIA - LICENCIATURA PLENA - MT - Presencial	Não	0	Não
0482006	2006.1	ARTES VISUAIS - LICENCIATURA PLENA - MT - Presencial	Não	0	Não
452007	2007.2	CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA PLENA - N - Presencial	Não	0	Não
1996	1996.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA - T - Presencial	Não	0	Não
382008	2008.1	CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES - LICENCIATURA PLENA - N - Presencial	Não	0	Não
0752006	2006.1	MATEMÁTICA - LICENCIATURA PLENA - MT - Presencial	Não	0	Não
0752006	2006.1	MATEMÁTICA - LICENCIATURA PLENA - N - Presencial	Não	0	Não
1984	1984.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA - MT - Presencial	Não	0	Não
172006	2006.1	HISTÓRIA - LICENCIATURA PLENA - MT - Presencial	Não	0	Não
0131996	1996.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA - N - Presencial	Não	0	Não

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Discriminação de Gênero: a construção do discurso machista no CREI de João Pessoa

Pesquisador: Arilane Florentino Félix de Azevêdo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63095316.6.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.871.098

Apresentação do Projeto:

Projeto intitulado “Discriminação de Gêneros: a situação do discurso machista no CREI de João Pessoa-PB”, encaminhado para apreciação ética com a finalidade de desenvolver a dissertação de conclusão do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Este trabalho objetiva investigar como acontece a educação de gênero em um Centro de Referência em Educação Infantil. Para isso, levantamos o seguinte questionamento: existe uma construção do discurso machista por parte das educadoras nessa Instituição? Nossa hipótese é que existe. Nesse Centro as meninas são educadas a partir de brincadeiras relacionadas às atividades do lar, espaço privado, muitas vezes invisível; aos meninos são destinadas brincadeiras relacionadas ao espaço público. Especificamente, buscamos: a) verificar a compreensão das professoras sobre o discurso machista; b) analisar as atividades apresentadas para os alunos; c) desenvolver intervenções que desconstruam o discurso machista da instituição. Nossa investigação se pautará por uma abordagem metodológica qualitativa, com ênfase nas categorias ligadas a Etnografia e a Análise do Discurso.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como acontece a educação de gênero em um Centro de Referência em Educação Infantil.

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@uepb.edu.br

Continuação do Parecer: 1.871.098

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa apresenta riscos de natureza psicológica, porém será facultada à participação do sujeito da pesquisa mediante assinatura do termo de compromisso livre e esclarecido (TCLE). Apresenta como maior benefício à desconstrução do discurso machista existente dentro das instituições de ensino, que pode amenizar a violência contra a mulher existente em nossa sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta do projeto é relevante, uma vez que visa esclarecer melhor sobre o tema, além de remeter a reflexão sobre o discurso machista dentro das instituições, buscando assim, amenizar a violência contra a mulher na sociedade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Este projeto é relevante e apresenta todos os termos de obrigatórios.

Recomendações:

O projeto apresenta metodologia adequada ao que se propõe. Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto tem mérito e não apresenta pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_804373.pdf	27/11/2016 22:47:08		Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista.doc	27/11/2016 22:46:36	Arilane Florentino Félix de Azevêdo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Arilane_CE.doc	27/11/2016 22:45:36	Arilane Florentino Félix de Azevêdo	Aceito
Outros	Autorizacao_Institucional_CREI.pdf	27/11/2016 22:44:38	Arilane Florentino Félix de Azevêdo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Institucional_Prefeitura.pdf	27/11/2016 22:43:44	Arilane Florentino Félix de Azevêdo	Aceito

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - UEPB / PRÓ-
REITORIA DE PÓS-



Continuação do Parecer: 1.871.098

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/11/2016 22:39:16	Arilane Florentino Félix de Azevêdo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	27/11/2016 22:37:58	Arilane Florentino Félix de Azevêdo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 16 de Dezembro de 2016

Assinado por:
Marconi do Ó Catão
(Coordenador)

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br