

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

Bianca Regina Soares

**A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS
INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO A PARTIR DO CURRÍCULO DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC**

Florianópolis

2017

Bianca Regina Soares

**A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS
INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO A PARTIR DO CURRÍCULO DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Pedagogia do
Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina,
como requisito parcial para a obtenção
do título de Licenciatura em Pedagogia,
sob orientação da Professora Dra.
Angélica Silvana Pereira.

Florianópolis

2017

Bianca Regina Soares

**A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS
INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO A PARTIR DO CURRÍCULO DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC**

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi considerado adequado para a obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 22 de novembro de 2017.

Patrícia Laura Torriglia
Coordenador do Curso de Pedagogia

Prof^a Dra. Angélica Silvana Pereira (Orientadora)

Banca Avaliadora:

Prof. Dr. Alexandre Toaldo Bello (EED/CED/UFSC)

Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima (MEN/CED/UFSC)

Profa. Dra. Alcione Nawroski (Suplente – EED/CED/UFSC)

AGRADECIMENTOS

Bom, acredito que a maioria começa agradecendo a Deus, muitos podem achar clichê, mas é nele que nos apegamos quando mais precisamos, por mais que não sejamos devotos. Foi pra ele que pedi ajuda todas as vezes que achei que não daria certo, então, agradeço primeiramente à Deus por ter me acompanhado em minha caminhada.

Agradeço a todos da minha família, que de algum modo contribuiu para a minha formação.

A minha mãe SÉrgia André Schmidt, que sempre me incentivou e acreditou em mim. Que sempre fez o maior esforço possível para educar as suas filhas. Obrigada por sempre mostrar o caminho certo a seguir.

As minhas irmãs, Laura Schmidt e Maria Eduarda Schmidt que são a luz da minha vida.

Ao meu marido Felipe Melo que ainda antes de eu entrar na faculdade estava do meu lado. Foi ele que estendeu a mão para me ajudar, e que antes mesmo de eu cair estava pronto para me segurar. Que sempre me entendeu e me incentivou, e que se algum dia estivemos longe um do outro, foi porque precisávamos amadurecer.

As minhas colegas de turma que foram fundamentais para minha formação, agradeço por ter conhecido cada uma de vocês e ter vivido momentos tão ricos dentro de sala.

A todos os meus professores que caminharam essa caminhada junto comigo e que tão lindamente tornaram esta graduação tão cheia de conhecimentos.

As minhas amigas Kendiane e Jerusa que me ensinam todos os dias como ser uma professora de verdade.

A banca por ter aceitado o convite de estar comigo em um dia tão importante.

A minha orientadora, Professora Angélica Pereira, que gentilmente aceitou me orientar. Obrigada por me mostrar o caminho certo a seguir.

E por último, mas não menos importante, minhas amigas Amilly Dantas da Cruz e Daiane Laureci Francisco que trilharam este caminho junto comigo. Nesses anos de faculdade nos tornamos amigas, sempre ajudando uma a outra. Agradeço todos os dias por ter conhecido vocês, afinal, um sonho sonhado junto é bem mais legal. No começo da faculdade foi muito difícil, até pensei em desistir, mas graças a vocês estou aqui, me

formando. E que felicidade poder me formar com vocês, poder concluir está etapa que foi tão difícil.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo identificar a presença (ou não) do gênero no projeto e no currículo do Curso de Pedagogia da UFSC, analisando se questões sobre a feminização da docência com crianças tem visibilidade nestes documentos, a partir de do seu currículo e do seu Projeto Pedagógico. Para tal, selecionamos todas as disciplinas obrigatórias, totalizando 49 disciplinas. Posteriormente, realizamos uma busca pela palavra-chave “gênero” em todas as ementas das 49 disciplinas, encontrando apenas uma disciplina. Ampliamos o repertório de palavras para tudo que de alguma forma pudesse envolver gênero, como, família, identidade, etnia, diferenças... Neste percurso, selecionamos 20 disciplinas, onde fizemos uma leitura atenta do programa de cada uma. Após a leitura, verificamos que sete das disciplinas fazia de alguma forma, referência à palavra gênero, seja nas ementas, nos conteúdos ou nas referências. Das 7 disciplinas, apenas uma fazia menção sobre a feminização da docência. Os achados do estudo apontaram para a necessidade de se ampliar o repertório referente a gênero e a feminização da docência no currículo do curso. Mostraram também a necessidade de maior vigilância na linguagem que refere-se ao curso, seja nos documento, seja nas exposições orais.

Palavras-chave: Gênero, Feminização da Docência, Pedagogia e Currículo.

SUMÁRIO

1 VAMOS FALAR SOBRE GÊNERO NA DOCÊNCIA?	8
1.1 O Curso de Pedagogia da UFSC	10
1.2 Sobre a metodologia	13
2 GÊNERO, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS.....	17
2.1 A educação das mulheres	19
2.2 Marcas de gênero na docência com crianças	21
2.3 Currículo e gênero: questões em disputa.....	22
3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC.....	26
3.1 O currículo do curso.....	26
3.2 Quando gênero aparece.....	34
3.3 Um texto no masculino... tem importância?.....	37
REFLEXÕES FINAIS.....	41
BIBLIOGRAFIA	45

1. VAMOS FALAR SOBRE GÊNERO NA DOCÊNCIA?

Desde o meu ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, me questionava e me questiono sobre os porquês de termos um curso composto majoritariamente por mulheres.

Uma questão curiosa para mim é a presença quase exclusiva de mulheres não somente na Pedagogia, mas nos espaços de instituições destinadas aos cuidados e à educação de crianças. Sempre que conversava com minhas colegas, falávamos sobre a importância de se tratar deste tema no curso, afinal, parece-me que os homens ocupam um espaço menor na formação inicial e, com efeito, na atuação profissional dentro das escolas. Considerando as discussões em torno da equidade de gênero, este assunto precisa deixar de passar despercebido, pois já está naturalizado em nós que homens e mulheres tem vocação para profissões distintas e até mesmo antagônicas.

É fato: Podemos observar que no Brasil, a grande predominância de profissionais da educação e dos anos iniciais é de professoras mulheres. Esta profissão é frequentemente tratada como uma espécie de maternagem: a escola é segunda casa, a professora a segunda mãe... Nesta perspectiva, ser professora/or é uma questão de vocação e de amor, afinal, as mulheres nasceram com a habilidade do cuidado.

Um aspecto que sempre me instigou é o fato de muitas pessoas pensarem que somente mulheres ‘podem’ ser professoras e de que os homens não têm espaço para este tipo de atuação, principalmente na educação infantil. No que diz respeito à educação infantil, cabe ressaltar que desde o seu início ela é considerada um espaço profissional de mulheres. Este acaba sendo um modo de legitimar a crença de que as mulheres nascem com um tipo de vocação e dom de executar tarefas atreladas ao cuidado materno. E os homens que ingressam no curso, são vistos com maus olhos, e muitas vezes são chamados de *gays* num sentido negativado da palavra, com o objetivo de desqualificá-los.

A escolha deste tema foi mobilizada, inicialmente, por estas questões, as quais foram se complexificando na medida em que nos questionávamos sobre os modos como dentro do próprio curso, elas poderiam aparecer ou poderiam ser silenciadas e tratadas como algo menor ou irrelevante. Comecei, então a observar que, apesar de termos uma maioria de mulheres cursando pedagogia - não somente na UFSC, mas em todas as instituições -, esta condição pareceu-me pouco discutida ao longo dos 4 anos e meio de formação inicial. Temos, portanto, de um lado a feminização da docência de

profissionais que atuam com crianças; de outro, cursos de pedagogia que pouco ou quase nada discutem sobre esta construção histórica, social e cultural da nossa profissão.

Foi assim que cheguei ao tema deste Trabalho de Conclusão de Curso, tomando como objeto de análise principal o currículo do Curso de Pedagogia da UFSC. Deste modo, entendo que esta escolha tem grande relevância para o curso e para nós, professoras e professores, na medida em que contribuirá para pensarmos na naturalização do gênero feminino na educação de crianças como sendo “o gênero da docência” (LOURO, 2013). Sabemos que esta construção histórica está implicada em relações de poder, as quais necessitam ser problematizadas. Portanto, este TCC poderá contribuir para as discussões sobre o currículo do Curso de Pedagogia da nossa universidade.

Pertinente ressaltar que entendemos o currículo como um artefato cultural e como território de disputas teóricas e políticas, em que estão em jogo visões de mundo, concepções teórico-metodológicas, noções de estética, valores, práticas.

Apesar de termos um curso que se caracteriza pela crítica e pela atuação política de professores, professoras e estudantes, um curso marcado por uma militância feminista por parte expressiva das/os graduandas/os, este debate é pouco visível nas 52 disciplinas obrigatórias oferecidas, lembrando que não há uma disciplina obrigatória propositiva de tais discussões. Muitas são as lutas para assegurar os direitos das mulheres, para serem vistas e ouvidas e pouco se trata sobre gênero num curso ‘de mulheres’.

Com efeito, esta condição do curso acaba sendo um tema pouco tratado em apresentações de TCC. Se nosso curso é composto majoritariamente por mulheres, porque ainda se sobrepõe a lógica masculina na sua organização, no currículo, na linguagem, nos conteúdos das disciplinas?

Quando me refiro ao gênero, parto da compreensão de que o gênero é uma definição com diversos sentidos e significados, os quais são construídos social e culturalmente. Trata-se, portanto, de uma construção histórica, que interfere nas construções de identidade dos sujeitos, que produz modos de ser homem e de ser mulher, definindo papéis atribuídos a eles e elas, classificando, assim, o que é ‘coisa de mulher’, e o que é ‘coisa de homem’.

Minha intenção é de mexer com o lugar do gênero no curso de pedagogia, ou seja: questionar a compreensão de que pedagogia é “coisa de mulher”, para contribuir com estudos que se propõem a desconstruir a ideia já naturalizada em nós mesmos de

que este campo é essencialmente de mulher, e de que esta profissão é vista como vocação.

Considerando que o curso de pedagogia é composto por uma maioria de mulheres e que ao longo da história da docência com crianças se legitimou a figura da ‘professorinha/tia’, pergunto: **Em que medida o projeto e o currículo do curso de pedagogia discutem ou abordam a sua ‘condição’ de feminização da docência? O curso tematiza esta construção de gênero da profissão? Com que regularidade e visibilidade?**

O estudo tem como objetivo principal: **Identificar a presença (ou não) do gênero no projeto e no currículo do Curso de Pedagogia da UFSC, analisando se questões sobre a feminização da docência com crianças tem visibilidade nestes documentos.** Os objetivos específicos são: a) **Revisitar noções de gênero atreladas à história e ao exercício da docência destinada às crianças;** b) **Levantar informações sobre a construção histórica do curso de Pedagogia da UFSC e do seu currículo.**

Parto do pressuposto de que pouco ou quase nada é tratado sobre gênero no Curso de Pedagogia e que pouco se discute sobre os processos sociais que constituem o curso deste modo. Suponho que nas discussões promovidas pelas disciplinas que compõem os três eixos de formação do curso - Organização dos processos educativos; Educação da Infância e Pesquisa – as discussões sobre gênero são exíguas e, salvo uma ou duas exceções, não tocam na construção da feminização da docência. Ainda vejo no curso a presença de uma lógica masculina preponderante no que diz respeito à linguagem dos documentos, das falas e exposições de professores/as e estudantes, e também nos conteúdos das disciplinas expressas nas ementas, nas unidades de trabalho, nas referências bibliográficas. É corriqueiro, por exemplo, vermos o tratamento das mulheres geralmente no masculino, ainda que tenhamos uma maioria de professoras e de estudantes mulheres.

1.1 O Curso de Pedagogia da UFSC

Como consta no Projeto Pedagógico do Curso Pedagogia, nos anos de 2006 e 2007 foram desencadeadas discussões diversas sobre o próprio curso, sendo realizadas algumas assembléias com a participação dos segmentos, sendo que na última estabeleceu-se a matriz curricular. A elaboração do novo PP da Pedagogia baseou-se em diversos documentos, tais como

Os Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 03/2006, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, a LDBEN nº 9394/96, e as orientações legais no âmbito da UFSC: a Resolução nº 017/CUN/1997, a Resolução nº 061/CEPE/1996; Resolução nº 009/CUN/1998. Consultamos também documentos produzidos ao longo da história do Curso (dossiês, reformas curriculares anteriores, documentos de avaliação) e documentos produzidos por professores, grupos de pesquisas, documentos de áreas e documentos produzidos pelos discentes. (PPP, 2006, p. 2,3)

O Projeto foi construído coletivamente, considerando ‘o professor’ como ‘sujeito histórico’. A matriz curricular está articulada em três eixos, a saber: 1) Educação e infância; 2) Organização dos processos educativos; 3) Pesquisa. Vinculados a estes eixos estão disciplinas de Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, contando também com núcleos de aprofundamentos de estudos e atividades culturais. O texto final do PPP esclarece a decisão contrária do coletivo de oferecer uma formação ampliada, optando por uma formação densa voltada para a infância.

De acordo com o PP, o curso de Pedagogia da UFSC nasceu em 1960, integrando o conjunto das seis faculdades: Direito, Farmácia, Odontologia, Medicina, Engenharia, Serviço Social e Filosofia. No dia 17 de março de 1960, o curso começou a funcionar com cerca de seis alunas/os. O curso só foi reconhecido em 1975, pelo parecer do CFE nº 445, de 5 de fevereiro de 1975, e pelo Decreto da Presidência da República nº 75.590, de 10 de abril de 1975.

Até 1962 o curso se dividia em dois grandes blocos, disciplinas de fundamentos da educação, e disciplinas técnicas e/ou propriamente pedagógicas, enfatizando a separação entre teoria e prática. O curso tinha como objetivo a formação de bacharéis e licenciados, divididos em 4 anos, sendo os 3 primeiros destinados aos conhecimentos específicos e 1 ano de disciplinas para licença no magistério.

Em 1969 ocorreu uma nova reestruturação do curso, baseada na teoria tecnicista, com o objetivo de formar técnicos para a educação. Em 1970 foram criados os centros e departamentos, o Centro de Educação ficou responsável pela oferta das disciplinas do ciclo profissionalizante do magistério para os bacharelados. Com o parecer CEF nº 252/69, criou novas habilitações, e passou a formar profissionais para funções especializadas, tendo como objetivo:

a formação de professores para o ensino normal. Paralelamente, a partir do estudo de disciplinas comuns integrantes do curso, o currículo prevê a ampliação dos seus objetivos, abrangendo mais quatro habilitações ligadas ao magistério: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Estende-se, assim, o campo de atuação dos licenciados que a par da

habilitação para o ensino normal, poderão obter mais uma das quatro citadas, desde que completem o currículo geral com os programas que a integram. (AGUIAR, 2006, p. 199).

Consta no PPP que em 1973, com uma nova reorganização, o curso passou a ser dividido por semestres, créditos e matrículas por disciplinas, dando características de um curso de licenciatura, “organizado em dois ciclos: o ciclo de estudos básicos e o ciclo de estudos profissionalizantes, conforme Portaria do Gabinete do Reitor nº 258, de 30 de junho de 1971. O curso tinha a duração de oito semestres (quatro anos), 2.670 h/a.” (PPP, 2008, p.6)

Em 1977 foi criado o colegiado do curso, como aponta o PP da Pedagogia, já em 1978, foi criada a Jornada Pedagógica, juntamente com as primeiras eleições diretas para chefia dos Departamentos. O curso queria garantir uma formação crítica, mas com uma matriz tecnicista, isso se tornava difícil. O único Departamento existente (Departamento de Métodos de Ensino) foi dividido em três departamentos, Departamento de Estudos Especializados – EED, Departamento de Metodologia de Ensino – MEN e Departamento de Fundamentos da Educação – DFE.

Em 1980, foi implementada a Habilitação de Pré-Escolar, e em 1981, a de Educação Especial. Esta organização se manteve até 1988, em 1991, ocorreram novas alterações. Com a chegada dos anos 90, os debates foram aumentando sobre a identidade do curso de pedagogia. A discussão presente era a da formação do educador pesquisador, reforçando a ideia de um curso comprometido com a escola pública e com a população que não tem acesso ao ensino superior.

O ano de 1994 foi de muitas mudanças, com o “Seminário Avaliação/Reformulação do Curso de Pedagogia da UFSC”, onde se retomavam as discussões da organização acadêmica, com algumas propostas para alterar a Matriz curricular do curso. Foram elas:

- a) Ingresso único no vestibular – candidato presta vestibular para o Curso de Pedagogia e efetua a escolha para a habilitação específica na 6ª Fase do Curso;
- b) Implantação da Habilitação Magistério do 1º. Grau/séries iniciais na 5ª Fase;
- c) Reestruturação nas habilitações específicas vigentes, ou seja, habilitações específicas Deficiências Mental e Auditiva foram aglutinadas e constituíram a habilitação específica “Educação Especial”;
- d) Criação de espaço para a pesquisa por meio de disciplinas articuladas aos grupos de pesquisa e aos programas de pós-graduação, oportunizando aos alunos uma maior aproximação à realidade escolar. (PPP, p.8)

O objetivo do curso era formar “ ‘PEDAGOGOS’[grifo do documento] para atuar no Magistério de 1º. Grau – séries iniciais, Magistério de 2º. Grau, Educação Pré-Escolar, Educação Especial, Orientação Educacional e Supervisão escolar”. (Projeto Pedagógico, 2008, p.8)

O Projeto Pedagógico da Pedagogia é resultado de muitas discussões ao longo dos mais de quarenta anos de existência do curso. Atualmente, o objetivo principal do mesmo, segundo o documento, é de formar professores/as, por meio de um processo articulado entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. A ideia é a de formar professores/as intelectuais da educação, tendo a docência como base, além do compromisso com uma formação teórico-prática em que a prática educativa seja o ponto de partida. Conforme dados do documento de 2008, estavam matriculados no curso, um total de 432 estudantes e um total de 54 professores, 38 efetivos e 16 substitutos.

Hoje, passados 9 anos, o curso de pedagogia oferece um total de 450 vagas, das quais, 320 estão ocupadas neste segundo semestre de 2017. Importa ressaltar que 298 delas são ocupadas por pessoas do sexo feminino e apenas 22 são utilizadas por pessoas do sexo masculino. Na última atualização da sua página, o curso conta com aproximadamente 50 professoras/es, sendo a grande maioria mulheres. No final do segundo semestre de 2017, o curso conta com aproximadamente 40 professoras mulheres e 10 professores homens.

Aqui debes colocar que no final de 2017, o curso conta com aproximadamente 40 professoras mulheres e 10 professores homens.

1.2 Sobre a metodologia

Segundo Minayo (2001), a metodologia da pesquisa é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2009, p. 14). A pesquisa que proponho é de caráter qualitativo. Isto significa dizer que se trata de um processo investigativo, em que segundo Minayo (2009), se preocupa com a realidade de algo que não pode ser quantificado, trabalha com significados envolvidos nela.

Segundo Godoy (1995), na pesquisa qualitativa, o/a pesquisador/a é o/a principal ‘instrumento’, já que ele/a tem contato direto com o ambiente que esta sendo pesquisado. Segundo a autora, “A pesquisa qualitativa é descritiva, a palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto

no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados” (GODOY, 1995, p. 62).

Para que os objetivos da pesquisa fossem atingidos, inspirei-me na análise documental. Segundo Lakatos e Marconi (2004), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas.

O primeiro passo foi definir as questões que iriam nortear meu trabalho, e também os objetivos. O segundo, foi buscar leituras sobre o processo de feminização da docência, afim aprofundar meus conhecimentos sobre o assunto e quais os fatores que levaram as mulheres para a sala de aula, chegando aos dias atuais, para que desta forma, pudesse compreender que maneira este processo construído historicamente.

Em seguida, Busquei dados no Portal do Ministério da Educação, onde encontrei o Censo do Professor de 2007 que continha o número de professoras e professores nas instituições de ensino. Procurei também a chamada do vestibular da UFSC de 2017.1, com o intuito de verificar quantas mulheres e quantos homens constavam nas listas. Pesquisei no site da Pedagogia a lista com o nome de todas/os estudantes matriculadas/os no curso, identificando a quantidade de mulheres e homens no curso.

O próximo passo foi procurar o Projeto Pedagógico do Curso e a sua matriz curricular, para entender o processo que os definiu. Em seguida fiz a leitura dos documentos e a partir do PPP da Pedagogia escrevi um tópico sobre a história do curso de Pedagogia. A partir do Currículo e do PPP, comecei a escrever a relação entre currículo, gênero e docência, buscando entender como gênero é visto dentro do currículo.

A partir do currículo de curso de Pedagogia, separei todas as disciplinas obrigatórias para começar a análise. Comecei então, a busca pelos programas de ensino de cada disciplina, um de 52, contabilizando entre elas uma disciplina optativa e dois Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos (NADEs), os quais serão cursados de acordo com o interesse e disponibilidade das/os estudantes.

Primeiramente entrei no site do Centro de Ciências da Educação e constatei que os programas ainda estavam desatualizados, que depois da implementação do novo currículo, os programas não forma atualizados. Fui então até os departamentos de ensino e consegui todos os programas no formato impresso.

Comecei minhas análises lendo as ementas de cada programa de ensino, tendo como objetivo encontrar a palavra gênero, encontrando apenas uma ementa contendo a

palavra. Resolvi ampliar o repertório de palavras, procurando por outras palavras ligadas a gênero, como por exemplo, família, diferenças, etnia, identidade, etc. encontrando um total de vinte disciplinas, são estas:

- Comunicação e Educação
- Didática I: Fundamentos da Teoria Pedagógica para o Ensino.
- Didática II: Processos de Ensino nos Anos Iniciais de Escolarização.
- Diferença, Estigma e Educação
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação e Infância IV: Fundamentos da Educação Infantil
- Educação e Trabalho
- Educação e Sociedade I
- Estado e Políticas Educacionais
- Infância e Educação do Corpo
- Introdução a Pedagogia
- História da Educação I
- História da Educação II
- Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar
- Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I
- Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II
- Organização dos Processos Educativos I
- Organização dos Processos Educativos II
- Psicologia da Educação
- Teorias da Educação

Dos programas das disciplinas encontrados, li atentamente tudo o que continha neles, desde a ementa até as referências, procurando encontrar discussões sobre gênero. Considerei para as análises, as ementas, conteúdo programático, unidades e referências bibliográficas. Das vinte disciplinas, cheguei a um total de sete que, de alguma forma, fazia menção a palavra gênero. São elas:

- Didática I: Fundamentos da Teoria Pedagógica para o Ensino.
- Didática II: Processos de Ensino nos Anos Iniciais de Escolarização.
- História da Educação II
- Organização dos Processos Educativos II

- Educação de Jovens e Adultos
- Infância e Educação do Corpo
- Introdução a Pedagogia

Em seguida, fiz um levantamento sobre o que cada programa trazia sobre gênero, buscando identificar se havia coerência entre a presença do gênero nas ementas, nas unidades de conteúdos e nas referências de leitura.

No decorrer da pesquisa, a linguagem expressa nos documentos me chamou muita atenção, pois percebi que quase todos os documentos analisados sucumbem à masculinização da linguagem, que como apontou Bourdieu (2012), se configura num instrumento de dominação masculina. No decorrer do trabalho, em conversas com minha orientadora, consideramos também a linguagem como objeto de análise.

Após ter exposto aspectos gerais deste TCC, o texto a seguir está organizado em outros dois capítulos. No capítulo 2 dedico-me às referências de leitura que me ajudaram a pensar o tema e a olhar para a materialidade dos documentos analisados. Já, o capítulo 3 concentra as reflexões sobre gênero a partir do currículo do curso de Pedagogia, esboçando algumas análises. Em seguida, apresentarei minhas considerações finais acerca do trabalho e por fim, a bibliografia.

2. GÊNERO, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

Não é novidade o fato de que os cursos de Pedagogia são compostos majoritariamente por mulheres, conseqüentemente, formando poucos professores homens. Os poucos homens que cursam Pedagogia, muitas vezes optam por seguir outros caminhos, sem ser o da sala de aula. Esta ‘fuga’ se torna ainda mais frequente em relação à educação infantil. Parece-me que a educação infantil já ‘nasceu’ atrelada ao gênero feminino, pois as funções que se exercem nela são tidas como de caráter feminino, pelo fato de ela ainda estar fortemente ligada ao cuidado, amor e carinho, cuidados estes atribuídos historicamente às mulheres, como a troca, a higiene, a ajuda no banheiro, amarrar o cabelo, entre outras funções.

Obviamente, que estes aspectos constitutivos da docência nos colocam de frente com o que se entende sobre gênero. Para falar de gênero, importa ressaltar que ele não é uma compreensão única e tranquila. Assim como tantos outros conceitos, gênero envolve tensões, disputas e diferentes formas de luta, com diferentes focos de análise e de discussão. Contudo, há uma questão que parece ser consensual entre as diversas defesas de perspectiva de gênero: refere-se ao “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (LOURO, 2001, p. 69). Estes argumentos se contrapõem àqueles que acreditam que gênero se reduz a uma definição biológica e natural.

Em seu artigo publicado no Brasil na década de 1990, a historiadora Joan Scott explica que gênero pode ser uma categoria útil para análise, já que ele é “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p.86), sendo uma forma primária de significar as relações de poder.

Num abordagem marxista, Saffioti (2015) enfatiza que se gênero é um conceito útil, mais útil ainda para os estudos feministas são as discussões sobre o patriarcado, já que ele é um aspecto histórico inegável para a condição feminina.

Segundo a literatura, o patriarcado constitui-se num sistema social em que homens adultos mantem o poder por meio de funções de liderança política, autoridade moral e familiar, controle das propriedades. Historicamente, o patriarcado está presente na organização social, legal, política e econômica de uma gama de diferentes países e culturas¹.

Não tenho a pretensão de defender uma ou outra abordagem sobre gênero neste estudo. Contudo, dialogarei com maior frequência com as discussões de Louro (2001a,

¹ Informações obtidas em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Patriarcado>>, acesso em 1º/11/2017.

2008, 2001b), pelas aproximações da pesquisadora entre os estudos de gênero e a educação. Ou melhor: Louro escreve sobre gênero desde a Educação, dedicando-se, inclusive, às questões da feminização da docência, embora eu reconheça que esta construção seja uma herança do patriarcado mencionado anteriormente.

A partir de Louro (2008), podemos dizer então que a feminilidade foi construída historicamente e atrelada ao magistério, já que as mulheres eram vistas como frágeis e que necessitavam de cuidados, tinham que ser bondosas e amorosas com sua família. Hoje ainda vemos uma forte feminização do magistério, pelo fato de ele ser visto como uma profissão feminina.

Louro (2008) destaca que os baixos salários na profissão não se justificavam pelo fato de a docência com crianças ser considerada uma profissão feminina, pois antes mesmo do ingresso das mulheres na carreira os salários já eram baixos. Contudo, a partir do momento que elas adentraram no magistério ele passa a se justificar, já que não eram as mulheres que sustentavam a casa. E hoje, qual a justificativa que temos para os baixos salários, tendo em vista as muitas lutas para que as mulheres sejam valorizadas no mercado de trabalho, e que muitas sustentam o lar e cuidam dos filhos?

A partir dos dados do Censo Escolar de 2007², o MEC elaborou e disponibilizou no seu portal o “Censo do Professor”, o qual possibilita-nos visualizar o número total de docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil brasileiras. Segundo o site, das/os 95.643 professoras/es que atuam nas creches do país, 93.675 são mulheres e 1.968 são homens. Já, na Educação Infantil – Pré Escola, temos um total de 240.543 docentes, sendo que 231.096 são mulheres, e 9.447 são homens. No Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, temos um total de 685.025 docentes, sendo 624.850 mulheres, e 60.175 são homens. Com estes valores podemos ver a forte feminização do magistério, principalmente na creche e pré-escola, embora existam professores, o número de professoras é muito maior.

Se formos analisar o ingresso de homens e mulheres no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina do ano de 2017, encontraremos um total de 66 mulheres e 4 homens. Neste sentido, Louro (2011) nos aponta que esta condição de feminização da docência com crianças é proveniente de um contexto histórico, social e cultural maior em que a própria escola está envolvida. Sem dúvida, “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão

²Apesar de o Censo Escolar ser anual, esta análise voltada para a atuação dos/as professores/as foi a única publicada no portal do MEC.

das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. (LOURO, 2011, p. 93)

No decorrer do tempo, vemos muitas mudanças sociais e com isso, como os ‘papéis’ das mulheres vêm sendo construídos e alterados social e historicamente. Ser mulher foi algo construído historicamente, a partir das relações sociais implicadas de diferentes formas de dominação masculina e de subordinação feminina.

2.1 A educação das mulheres

Segundo Louro (2008), a educação das mulheres no século XIX era voltada para ser uma boa esposa e mãe, com uma boa moral e bons princípios. Era ela que educaria as gerações futuras, pois seu destino era ser mãe. Segundo a autora, a partir do século XIX, por conta da modernização, torna-se necessário a educação das mulheres, porém, ainda ligada às funções maternas. A partir deste mesmo século, criam-se as primeiras escolas normais para a formação de docentes, inclusive para mulheres, pois no Brasil a atividade docente se iniciou com os homens.

Com a independência do Brasil, se fazia necessário mostrar que o Brasil não era um país atrasado, e um meio para que isto acontecesse seria através da escolarização. No ano de 1827, cria-se a “escola de primeiras letras” para meninos e meninas, claro que muito mais para os meninos, professoras davam aulas para as meninas e professores para os meninos, o que se ensinava para meninos se diferenciava do que se ensinava para os meninos, os meninos, por exemplo, aprendiam matemática, enquanto as meninas aprendiam a costurar. A educação das mulheres era voltada para a educação dos filhos e os cuidados com o marido, ela deveria ter bons princípios e uma boa moral. Como ressalta Louro (2008) “Ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe.” (LOURO, 2008, p.447)

Ainda no século XIX, começam a aparecer as primeiras escolas normais para a formação de docentes, pois muito se falava que a falta de educação se dava pelo fato de se ter poucos mestres e mestras. As escolas aceitavam homens e mulheres, porém em salas diferentes, com o tempo foi se percebendo uma maior formação de mulheres do que de homens, pois com a urbanização, os homens procuravam outros empregos mais rentáveis, como aponta Louro:

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens. (LOURO, 2008, p. 449)

O processo de urbanização apresentou outras e novas possibilidades profissionais para pessoas do sexo masculino, fazendo-lhes abandonar a escola e o magistério. Como diz Louro (2008), os homens saem das salas de aula para trabalhar em profissões com um salário maior, ficando para as mulheres o papel de professora, usando a justificativa de vocação ou dom, pois se as mulheres têm filhos, podem estender essa maternidade para a sala de aula. O homem tinha o papel de sustentar a casa, por isso deveria receber mais que as mulheres. Assim, o magistério com crianças passa a ser conhecido como algo tipicamente feminino. Com a migração dos homens para outros setores, ampliaram-se as oportunidades de trabalho para as mulheres que começaram a ocupar estes espaços ‘vagos’ na docência, dando origem, segundo Louro (2008), à chamada feminização do magistério. Estas mulheres deveriam cuidar das crianças como cuidam de seus filhos, com bondade, paciência e amor.

Por outro lado, a saída das mulheres da esfera doméstica para o trabalho nas escolas passou a representar uma possibilidade parcial de emancipação, ao viabilizar novas relações de amizade e outras formas de socialização, para além das relações familiares e domésticas.

Foi um processo de muita luta hoje nos parece algo natural, porém na época era difícil de aceitar que uma mulher pudesse seguir a carreira do magistério, pois estas eram vistas como despreparadas. Segundo Louro (2008):

A partir de então, passam a ser associadas ao magistério características “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que como uma profissão. (LOURO, 2008, p. 450).

Assim, trabalhar cuidando de crianças tornou-se uma extensão da maternidade, já que esta era tida como uma característica nata de todas as mulheres.

2.2 Marcas de gênero na docência com crianças

Diante do que venho expondo, tornam-se inegáveis as marcas de gênero na construção da docência com crianças, principalmente no que diz respeito à trajetória da Educação Infantil no Brasil.

Para Louro (2008), historicamente a educação infantil era apenas uma questão de saber cuidar. Assim, o magistério se tornou uma profissão feminina constituída por estas características. Segundo a autora, esta profissão também era vista como feminina, por se tratar de uma profissão de apenas um turno, o que possibilitava às mulheres cuidar da família e do lar, justificando, assim seus baixos salários, afinal, a docência não era tida como principal atividade para estas mulheres. Como as mulheres não poderiam deixar de corresponder aos atributos femininos que lhes foram instituídos e legitimados, elas foram optando por profissões que se ‘feminizaram’, como pedagogia e enfermagem, por exemplo. Por mais que as mulheres tivessem ocupando estes espaços, ainda sim eram os homens que ocupavam os cargos de diretores, inspetores e outras funções de gerenciamento, liderança e cuidados das finanças.

De acordo com Cerisara (1996), a profissão de professora da educação infantil traz consigo marcas das práticas domésticas femininas e se constitui numa atuação basicamente de mulheres, devido aos ‘papéis’ sexuais desiguais em nossa sociedade.

Rosemberg (1999) enfatiza que a educação infantil sempre foi relacionada ao gênero feminino, diferentemente de outros segmentos como o ensino fundamental, que era masculino, e com o tempo as mulheres passaram a ocupar também. A partir do século XIX, segundo a autora, os jardins de infância e assistenciais iniciam suas atividades com a atuação de mulheres, devido à ‘vocação feminina’, ou seja, a educação infantil deu início apenas como assistencialismo, e uma profissão realizada por mulheres, essas são as marcas carregadas por ela até hoje.

A partir do século XIX, de acordo com Louro (2011), as mulheres começaram a entrar na sala de aula, porém ainda havia uma separação por gênero, mulheres educavam as meninas, e homens educavam meninos. Essas mulheres tinham que ser um exemplo de comportamento e de moral apresentando em seus corpos características de pureza e honestidade, pois elas iriam educar meninas, as futuras mães da sociedade. Por mais que a mulher trabalhasse como professora, ela não poderia se afastar de sua função na vida familiar, por isso o trabalho se dava em meio período, para que no outro ela cuidasse da casa, assim se justificava os baixos salários, pois era dever do homem

sustentar a família. Como aponta Louro (2008, p.454), “O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira carreira feminina. Tudo que levasse as mulheres a se afastarem desse caminho seria percebido como um desvio da norma”.

As mulheres que ficavam solteiras e não tinham filhos se tornavam professoras, como uma forma se oportunidade de exercer a vocação do cuidado e de prestar á contas á sociedade já que ela não havia constituído uma família. Assim, cuidariam de outras crianças como forma de compensação social e de punição por não exercerem a maternidade. Ao mesmo tempo em que estas mulheres carregavam culpa por não terem casado e tido filhos, afinal, casar e ter filho sera visto como algo natural para pessoas do sexo feminino, elas também eram vistas de um modo diferente das demais mulheres, pois elas trabalhavam fora de casa e tinham um salário que poderia lhes conferir alguma autonomia.

Essas marcas da feminização da docência com crianças estão impressas em cursos de formação de professores/as até os dias de hoje. Assim como no século XIX, os homens saíram dos cursos normais, ainda hoje nos cursos de pedagogia vivemos o mesmo cenário, influenciando diretamente na educação infantil e nos anos iniciais, onde são poucos os homens que atuam.

Não podemos negar que o magistério tornou-se uma possibilidade de atuação profissional que acabou conferindo certo grau de autonomia para as mulheres, que até então estavam circunscritas aos espaços domésticos. Suas atividades cotidianas e suas formas de sociabilidade eram bastante restritas às relações familiares. Com o ingresso na formação docente e mais ainda, com a chegada das mulheres ao exercício remunerado da profissão, houve uma ampliação das relações e das práticas de sociabilidade, além de possibilitar à elas certa autonomia financeira.

Louro (2011) questiona se poderíamos pensar que existe um gênero da docência. Esta pergunta nos parece muito pertinente no contexto da feminização da docência. Contudo, como alerta a própria autora, não podemos dizer que por isso temos um único gênero atuando nesta lógica, pois, se por uma lado há uma maioria de mulheres professoras de crianças, por outro, esta docência é fortemente pautada em referências masculinas, pois quase todo o conhecimento (re)produzido na escola foi construído historicamente pelos homens. Por mais que sejam as mulheres que transmitem estes conhecimentos, na maioria das vezes ele é produzido, determinado por homens. Portanto, explica Louro (2011),

é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos. (LOURO, 2011, p. 93).

Vemos isto fortemente marcado nos livros e materiais didáticos, nas questões elaboradas em atividades escolares, na linguagem oral e escrita e suas regras, onde tudo é expresso no masculino.

2.3 Currículo e gênero: questões em disputa

Recorrendo ao dicionário, a palavra currículo tem o seguinte significado: 1. Ato de correr; corrida, curso. 2. Pequeno atalho desvio em um caminho. 3. Programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada. Se formos pesquisar a origem da palavra, sua etimologia, como aponta Silva (2010), ela vem do latim *curriculum*, e significa pista de corrida. O currículo é um território de disputas, uma corrida para mostrar qual conhecimento é mais importante, em determinado momento. Porém o significado de currículo vai muito além do significado no dicionário ou da origem da palavra.

Silva (2010) destaca que o currículo é sempre uma seleção, ordenação e hierarquização de saberes/conhecimentos. Importa pensar que saberes são estes e com que relações de poder estão implicadas. Moreira e Silva (1994) nos apontam que currículo é um artefato social e cultural, e não é algo neutro, carrega consigo algum interesse de conhecimento social. Sabemos que, no que diz respeito ao gênero, os currículos tem sido alvo de disputas e de tentativa de controle, na medida em que os estudos do tema vem sendo designados como “ideologia de gênero” por segmentos conservadores religiosos da nossa sociedade. Para eles, a “ideologia de gênero” é a grande responsável pela destruição das referências tradicionais de família, leia-se, heterossexual, cristã, branca.

No entanto, estudiosos do tema, a exemplo de Furlani (2015), destaca que o uso da expressão “ideologia de gênero” é equivocado, pois o que se pretende é ampliar e democratizar referências de gênero, e não reprimir e censurar, já que gênero é um

elemento organizador das relações sociais e está presente em todos os espaços e lugares. Por meio das discussões de gênero, busca-se disseminar o respeito aos diferentes arranjos familiares para além da noção de família nuclear, que historicamente é considerada como legítima na escola e nos currículos.

Neste sentido, o currículo se torna um território de disputas de interesses e de poder. Importa pensar o currículo como um documento no qual, a partir de uma seleção de conteúdos e práticas, o que está em jogo é a questão da identidade.

Sendo assim,

Podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 2010, p. 16)

Fato é que gênero tem estado em pauta no currículo e para além dele. E

Para refletir sobre os limites e as possibilidades da abordagem de temas como gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de formação docente, é importante compreender a potência desses temas na promoção de uma cultura de igualdade, de respeito, de valorização da pluralidade. (FÉLIX, 2015, p. 226).

De fato, discutir gênero não é algo fácil. É um conceito com diversos significados e interpretações. Para discutirmos tal conceito, precisamos começar pela base, ou seja, pelo currículo. E por se tratar de uma disputa de interesse, este tema na maioria das vezes passa despercebido, pois é muito mais fácil tratarmos todos como iguais, do que observamos as diferenças que perpassam as instituições de ensino. As discussões sobre currículo e gênero devem ganhar mais força, ressaltando que gênero não se trata de uma ideologia e sim de respeitar as diferenças.

3. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC

Neste capítulo, ensaiarei algumas análises que me foram possíveis sobre gênero e feminização da docência no currículo do curso de pedagogia da UFSC, a partir dos documentos já mencionados. Debruçamo-nos mais especificamente sobre o currículo do curso, apresentado no formato da matriz curricular e nos programas das disciplinas obrigatórias.

A opção de analisar apenas as disciplinas obrigatórias deve-se ao fato de que elas correspondem a maior parte das horas de formação e elas condição para a conclusão para qualquer estudante, ao passo que, as disciplinas optativas delegam aos estudantes a escolha de estudar ou não determinados conteúdos, como é o caso da disciplina optativa Corpo Gênero e Sexualidade: Implicações para a Prática Pedagógica.

Desde a aposentadoria da professora responsável pela disciplina, esta optativa não tem sido oferecida, o que nos mostra a fragilidade de se tratar alguns conteúdos neste formato. Tudo indica que no próximo semestre a disciplina estará na lista de eletivas a serem escolhidas por um número de estudantes. Sabemos que isto ainda está muito distante das necessidades que temos em discutir o assunto em tempos de “ideologia de gênero” e “escola sem partido”, pois o alcance do debate será bastante restrito.

Por isso, interessa-nos, sobremaneira, refletir sobre os limites e as possibilidades da presença de discussões de gênero em suas conexões com a profissão docente nas 49 disciplinas obrigatórias, devido ao alcance das mesmas. Sendo assim, este capítulo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção apresentarei aspectos gerais do currículo do curso, as disciplinas, a carga horária. Na segunda, focalizarei o modo como gênero “aparece” nos programas de algumas disciplinas e se é contemplada a a feminização da docência. Na terceira seção reflito sobre o ‘papel’ da linguagem neste processo de feminização docente por meio dos documentos em análise.

3.1 O currículo do curso

O Curso de Pedagogia da UFSC está organizado em 9 fases e exige 3.870 horas para a integralização do seu currículo. O período de conclusão do curso é de no mínimo

6 e no máximo 14 semestres. Assim, as disciplinas são semestrais e estão dispostas da seguinte maneira:

Disciplinas obrigatórias por fase:

	Disciplina	Carga horária
1ª Fase	EED7100 – Introdução à Pedagogia	54 H/A
	EED7101 – Estado e Políticas Educacionais	72 H/A
	EED7102 – Diferença, Estigma e Educação.	54 H/A
	EED7111 – Educação e Sociedade I.	54 H/A
	EED7121 – Filosofia da Educação I.	72 H/A
	MEN7101 – Educação e Infância.	54 H/A
	PSI7001 – Psicologia da Educação	72 H/A

	Disciplina	Carga horária
2ª Fase	EED7103 – Educação e Trabalho.	54 H/A
	EED7112 – Educação e Sociedade II	54 H/A
	EED7122 – Filosofia da Educação II.	72 H/A
	EED7131 – Organização dos Processos Educativos I	54 H/A
	MEN7102 – Educação e Infância II.	54 H/A
	MEN7110 – Arte, imaginação e Educação.	72 H/A
	MEN7111 – História da Educação I.	72 H/A

	Disciplina	Carga horária
3ª Fase	EED7104 – Teorias da Educação.	54 H/A
	EED7105 – História da Educação II.	72 H/A
	EED7140 – Iniciação à Pesquisa.	54 H/A
	MEN7103 – Educação e Infância III.	36 H/A
	MEN7112 – Aprendizagem e Desenvolvimento.	72 H/A
	MEN7121 – Didática I: Fundamentos da Teoria Pedagógica para o Ensino.	72 H/A
	MEN7130 – Linguagem, Escrita e Criança.	54 H/A

	Disciplina	Carga horária
4ª Fase	EED7132 – Organização dos Processos Educativos II.	54 H/A
	EED7141 – Pesquisa em Educação I.	54 H/A
	EED7104 – Educação e Infância IV: Fundamentos da Educação Infantil.	72 H/A
	MEN7131 – Alfabetização.	54 H/A
	MEN7134 – Ciências, Infância e Ensino.	90 H/A
	MEN7135 – Educação Matemática e Infância.	72 H/A
	NADE	54 H/A

	Disciplina	Carga horária
5ª Fase	MEN7105 – Educação e Infância V: Conhecimento, Jogo, Interação e Linguagens	54 H/A

	I.	
	MEN7132 – Literatura e Infância.	54 H/A
	MEN7136 – Fundamentos e Metodologias da Matemática.	72 H/A
	MEN7137 – Geografia, Infância e Ensino.	90 H/A
	MEN7138 – História, Infância e Ensino.	90 H/A
	MEN7151 – Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I.	72 H/A

	Disciplina	Carga horária
6ª Fase	EED7142 – Pesquisa em Educação I.	54 H/A
	EED7150 – Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas a Educação Especial.	54 H/A
	MEN7106 – Educação e Infância VI: Conhecimento, Jogo, Interação e Linguagens.	54 H/A
	MEN7133 – Língua Portuguesa e Ensino.	54 H/A
	MEN7139 – Infância e Educação do Corpo.	72 H/A
	MEN7140 – Educação de Jovens e Adultos.	72 H/A
	MEN7152 – Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil.	72 H/A

	Disciplina	Carga horária
	EED7151 – Educação Especial: Conceitos,	72 H/A

7ª Fase	Concepções e Sujeitos.	
	MEN7107 – Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil.	216 H/A
	MEN7113 – Comunicação e Educação.	72 H/A
	NADE	36 H/A

	Disciplina	Carga horária
8ª Fase	EED7133 – Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar.	72 H/A
	EED7143 – Pesquisa em Educação III: Orientação ao TCC.	36 H/A
	MEN7108 – Educação e Infância VIII: Exercício da Docência nos Anos Iniciais.	216 H/A
	MEN7122 – Didática II: Processos de Ensino nos Anos Iniciais da Escolarização.	72 H/A

	Disciplina	Carga horária
9ª Fase	EED7144 – Trabalho de Conclusão do Curso.	216 H/A
	LSB7904 – Língua Brasileira de Sinais I (PCC 18horas-aula).	72 H/A
	Disciplina Optativa	72 H/A

O curso conta com a obrigatoriedade de uma carga horária mínima de 72 horas-aula de uma disciplina optativa, podendo ser oferecida dentro do curso de pedagogia, ou em outro curso da UFSC. É obrigatória também uma carga horária mínima de 108 horas-aula de curso junto a um Núcleo de Aprofundamento de Estudos (NADE), de acordo com os interesses das/os estudantes.

Como já mencionei em outros momentos deste texto, a matriz curricular está organizada a partir de três eixos: 1) Educação e infância; 2) Organização dos processos educativos; 3) Pesquisa. O quadro abaixo possibilita identificar as disciplinas relacionadas a cada um deles:

Eixo	Componentes curriculares
<i>Educação e Infância</i> 38 c (684)	Educação e Infância I, II e III (relacionados às concepções, campos disciplinares e aspectos históricos da infância e das instituições escolares de educação da criança). Educação e Infância IV, V e VI e VII (específicos à Educação Infantil – EI; estágio em Educação Infantil) Educação e Infância VIII (específico aos anos iniciais do Ensino Fundamental – EF)
<i>Organização dos processos educativos</i> 26c (468h)	Organização dos Processos Educativos I e II Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II Didática I e II Organização dos processos coletivos do trabalho escolar
<i>Pesquisa</i> 29c (522 h)	Iniciação à Pesquisa Pesquisa em Educação I, II III Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – NADEs Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

Conforme consta no Projeto do curso, a matriz curricular configura-se na relação dos eixos entre si [educação e infância, organização dos processos educativos e pesquisa], e destes com os campos curriculares que, historicamente têm fundamentado a educação, quais sejam: “a Sociologia (disciplina Educação e Sociedade I e II), a Filosofia (Filosofia da Educação I e II, Teorias da Educação), a História (História da Educação I e II) e a Psicologia (Psicologia da Educação I e Aprendizagem e Desenvolvimento).” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 25).

Quanto ao eixo de organização dos processos educativos, os componentes curriculares buscam ir além do foco na gestão da escola e dos sistemas educativos. Na proposição do Curso

essas atividades centram-se na idéia [sic] da coordenação pedagógica, aí incluídos os conteúdos relacionados à compreensão dos sistemas educativos, à Didática e aos currículos, à organização dos processos coletivos de trabalho, envolvendo as diferentes dimensões necessárias à democratização do ensino e à gestão

democrática da escola, princípio constitucional reafirmado na LDBEN nº 93934/96. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p.19)

De acordo com o documento supracitado, também a pesquisa “foi tomada como uma importante dimensão educativa” (p.20), com o objetivo de romper com concepções pragmáticas de educação na formação das/os pedagogos/as.

O texto do Projeto Pedagógico explica ainda que, algumas disciplinas se situam na interface com um conjunto de outras que fundamentam a compreensão histórico-crítica da educação e das instituições voltadas à educação da infância em escolas, creches e pré-escolas. Este é o caso de Introdução à Pedagogia, Educação e Trabalho e Estado e Políticas Educacionais, as quais

pretendem evidenciar as intrínsecas relações entre educação e relações sociais, consideradas em seus determinantes ontológicos; especial atenção é dada à compreensão do trabalho como atividade humana essencial na configuração das relações entre classes e nas formas de organização das sociedades contemporâneas, o que inclui a organização do Estado moderno e da educação pública obrigatória como uma de suas características constitutivas. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p.25

A disciplina de Libras I tem sua obrigatoriedade legal na matriz curricular do curso, complementada e articulada com a disciplina Diferença, Estigma e Educação, a qual, segundo o documento, propõe o debate sobre os processos de diferenciação individual e social dos sujeitos e suas repercussões nos contextos educativos.

As disciplinas relacionadas aos fundamentos teórico-metodológicos do conhecimento para prática docente, que no antigo currículo estavam vinculadas às metodologias específicas, no atual projeto estão articuladas com o eixo da Educação e Infância, devido às conexões das mesmas com o Ensino Fundamental e Educação Infantil. Entre elas estão às disciplinas de Linguagem, Escrita e Criança, Alfabetização, Literatura e Infância e Língua Portuguesa e Ensino e também as metodologias específicas do ensino de História, Geografia, Matemática, Ciências e Educação Física. Assim,

As disciplinas Ciências, Infância e Ensino; Educação Matemática e Infância; Fundamentos e Metodologia da Matemática; História, Infância e Ensino; Geografia, Infância e Ensino; Infância e Educação do Corpo contemplam tanto os fundamentos epistemológicos de seus campos disciplinares específicos e as possibilidades metodológicas necessárias à apropriação dos conhecimentos pelas crianças, quer sejam da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 25)

O Projeto explicita que no atual currículo foram introduzidas as disciplinas de Arte, Imaginação e Educação e Comunicação e Educação, sendo a primeira, em substituição à disciplina de Fundamentos da Arte, “focalizando de modo específico as experiências com e pela arte como essencial ao trabalho com as crianças” (p.26) e segunda, abordando “conteúdos necessários à compreensão das relações contemporâneas das crianças e jovens com as mídias, das interações entre mídia e educação, em especial a apropriação crítica das novas tecnologias e mídias para uso em contextos educativos”. (p. 26).

Após o movimento de tentar conhecer com maiores detalhes o processo de construção da atual matriz curricular do curso, iniciei o segundo momento das análises que consistiu na busca do gênero e palavras que remetem a ele nas ementas das disciplinas obrigatórias. Identifiquei que no total de 49 delas, 20 indicavam alguma possibilidade de explicitá-lo. Então passei a ler os programas destas 20 disciplinas, agora em busca especificamente do gênero. Neste momento constatei que apenas em sete disciplinas gênero aparece ‘com todas as letras’, de alguma maneira. São elas:

- Didática I: Fundamentos da Teoria Pedagógica para o Ensino.
- Didática II: Processos de Ensino nos Anos Iniciais de Escolarização.
- História da Educação II
- Organização dos Processos Educativos II
- Educação de Jovens e Adultos
- Infância e Educação do Corpo
- Introdução a Pedagogia

Esta constatação nos levou a conferir novamente programas de disciplinas como Educação e Sociedade I e II, Educação e Trabalho, Diferença, estigma e educação, por entendê-las como espaços propícios e fecundos para, de alguma forma, dar suporte de forma mais direta e propositiva às questões de gênero e a outras questões associadas á

desigualdade, ao preconceito e à exclusão, seja incluindo em seus programas aspectos e leituras sobre as implicações do patriarcado para as relações sociais, para as relações de trabalho e nas políticas públicas, seja debatendo o gênero propriamente dito. Com isso, não estamos dizendo que tais assuntos não são pautados durante as aulas, até porque não temos esta pretensão neste estudo. Nosso foco está nos documentos e naquilo que podemos apreender a partir do que neles está explicitado.

Segundo o texto do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, a formação proposta tem como base a

compreensão do professor [grifo nosso] como intelectual crítico que deve apropriar-se das bases epistemológicas do conhecimento em seus diferentes campos disciplinares, dos processos históricos de sua construção e de sua socialização em condições sociais marcada por antagonismos de classe e de interesses divergentes (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 24)

Observa-se no fragmento acima o posicionamento claro da proposta de formação do curso em relação às condições sociais marcadas por antagonismos de classe. Em outros momentos da leitura do texto conseguimos identificar ratificações deste posicionamento, o que, a nosso ver, é de extrema relevância. No entanto, ressaltamos a ausência total, ao longo do documento, do gênero, num curso que, como já mencionamos, carrega em sua identidade, as marcas históricas do tratamento desigual à homens e mulheres.

De certo modo, isto é revelador do quanto o currículo é um campo de luta, tensões e disputas em torno de significações e identidades (SILVA, 2010) individuais e coletivas. Em nossa compreensão, as preocupações com os antagonismos de classe típicas de uma sociedade capitalista postas no documento, não impedem que gênero possa ser incorporado aos debates em todos os eixos do curso. Pelo contrário. Dar visibilidade ao gênero agregaria novas possibilidades de olhar para a sociedade, para a educação e também para as relações de trabalho, inclusive na docência. E mais: potencializaria debates tão em voga acerca da chamada 'ideologia de gênero' e de outros embates atuais em torno do assunto, tais como cultura do estupro, direitos trabalhistas, direitos das mulheres, violências, patriarcalismo, homofobia, enfim...

3.2 Quando gênero aparece...

A partir das ementas das disciplinas obrigatórias do curso, selecionei aquelas cuja síntese dos conteúdos poderia me levar até o gênero e li atentamente uma a uma para encontrar onde gênero aparece.

Disciplina	Onde aparece?
Infância e educação do corpo	Ementa
Educação de Jovens e Adultos	Conteúdos e Bibliografia
Didática II: Processos de Ensino nos Anos Iniciais de Escolarização	Referência de apoio.
Introdução a pedagogia	A disciplina fala sobre a história da pedagogia. Elementos nas referências.
Didática I: Fundamentos da teoria pedagógica para o ensino	Referências.
Organização dos Processos Educativos II	Na unidade IV, dentro dos conteúdos.
História da educação II	Bibliografia complementar

A rigor, gênero aparece explicitamente apenas na ementa da disciplina **Infância e Educação do corpo** (MEN7139), constando o seguinte

Infância e Educação do Corpo (72h). O corpo como cruzamento entre natureza e cultura. Corpos e formas de subjetivação. Infância, pensamento e contemporaneidade. Processos de institucionalização da infância. Escolarização do corpo. Infância, corpo, consumo. Políticas do corpo. Infância, gênero[grifo nosso], classe, etnia. Infância, corpo e produção social do preconceito. (Programa da disciplina)

O objetivo específico da disciplina é, “compreender o corpo como vetor fundamental do processo educativo, em geral, e da escolarização, em específico, com ênfase particular na sua relação com a infância”.

Analisando o plano de ensino, não se encontrei outras menções à palavra gênero. Apesar de constar na ementa, não há especificação no conteúdo programático e nas referências bibliográficas. Isso não quer dizer que nas discussões sobre os assuntos presentes no plano de ensino, gênero não apareça. Ele pode fazer parte das aulas, contudo, a partir deste programa não identificamos pistas sobre o foco e as referências para tratar o tema. Tampouco é possível notar qualquer menção sobre a feminização da docência e suas possíveis problematizações sobre a educação e as experiências corporais das crianças.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso, foi dedicada especial atenção aos aspectos específicos correspondentes aos níveis de ensino para os quais a formação focaliza, ou seja, à infância. Assim, considerou-se “a criança e suas múltiplas necessidades, em suas diferentes idades, orientam disciplinas que tratam de evidenciar as bases da construção do conhecimento na infância: o jogo lúdico, as interações sociais e as linguagens” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p.26).

Cumprir notar que a palavra corpo, indicada no nome da disciplina, num primeiro momento cria a expectativa de encontrar a presença mais efetivas do gênero nos conteúdos e nas referências bibliográficas uma vez que, conforme explica Louro (2001b), os corpos são educados a partir de múltiplas práticas sociais, produzindo e reproduzindo identidades que são atravessadas o tempo todo por aquilo que se espera do sujeito homem e/ou mulher. A autora ressalta que a escola é uma das principais instituições que atuam na educação dos corpos infantis, imprimindo-lhes, desde cedo, um ritmo, uma disposição física, uma postura, gestos, habilidades e sentidos, a partir do gênero. A presença do gênero apenas na ementa demonstra fragilidade do programa da disciplina, levando-nos a perguntar de que modo ele pode ser sustentado enquanto conhecimento, sem estar nas unidades programáticas e nas indicações de leitura.

É preciso um olhar atento e minucioso para desvendar a presença de gênero nos planos de ensino. Na Disciplina de Educação de Jovens e Adultos - MEN7140, Gênero não aparece na ementa, porém ele aparece no conteúdo programático, no segundo tópico: “II. Os sujeitos jovens e adultos. Cultura, gênero, relações raciais. A juvenização da EJA – quem são esses jovens? O adulto e suas atividades socioculturais. Processo de

ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. A valorização do sujeito na aprendizagem”. O tópico que irá trabalhar gênero foi intitulado de “Gênero, cultura, preconceito e organização escolar”, aparecendo como leitura obrigatória o texto “Conceito de Gênero (Carrara, 2012)”. Quanto à metodologia, consta no plano a “exposição teórica dos conceitos a partir dos textos, vídeo sobre os marcadores de gênero e atividade dinâmica de perguntas e respostas a partir de conceitos chaves” e também o “Debate sobre as mulheres e os sujeitos LGBTTT na EJA”.

A disciplina não chega a discutir a feminização da docência no contexto da EJA, provavelmente devido aos objetivos da disciplina e o foco da mesma. Contudo, explicita com clareza de que modo gênero será tematizado, apesar de não estar visível na ementa.

Na disciplina de Didática II: Processos de Ensino nos Anos Iniciais de Escolarização – MEN7122, não consta na ementa a palavra gênero, porém ao analisar o plano de ensino, pois encontrei vestígios onde se poderia trabalhar gênero. Localizei nas Referências de apoio um texto que trata gênero, o texto se chama, “No coração da sala de aula: gênero e trabalho”. Da autora Marília Pinto de Carvalho, de 1999. Durante a leitura do plano de ensino, não encontrei elementos que tratasse gênero, em nenhuma unidade, nem nos objetivos, apenas em referencias de apoio, que não são leituras obrigatórias, não dando espaço para discussões dentro da sala de aula.

Analisando a disciplina de Introdução a pedagogia – EED7100, cuja ementa é: “Pedagogia, Definição, especificidade (objeto) e história. O curso de pedagogia e a formação profissional do educador. O professor de educação infantil e dos anos iniciais e a relação com as diversas áreas de saberes”. Como podemos ver a ementa não trata sobre gênero especificamente, porém ela traz elementos sobre a história do Curso de Pedagogia e sobre a formação profissional. A disciplina tem como objetivo específico, discutir a constituição do sujeito – aluno/professor. Em seu conteúdo programático, na unidade I, trata a questão do gênero, intitulado como: “A constituição do sujeito aluno/professor: corpo, gênero e sexualidade, tendo como base o livro de Guacira Lopes Louro, “O gênero da docência”, utilizando o capítulo: “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista”.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (p.25), a disciplina Introdução à Pedagogia, “apresenta a Pedagogia como ciência da educação, como campo teórico-praxeológico, possibilitando aos acadêmicos iniciantes no curso a primeira aproximação com a teoria e a prática pedagógica.”

A disciplina de Didática I: Fundamentos da teoria pedagógica para o ensino – MEN7121 tem a seguinte ementa: “O processo de escolarização e o desenvolvimento da didática. O ensino na educação básica no Brasil: seu caráter específico de prática pedagógica, concepções e finalidades. Teorias do ensino na educação brasileira”. Como podemos ver, não aparece a palavra gênero, porém analisei o plano de ensino, por parecer ser uma disciplina com espaço para gênero, porém no decorrer do plano, nas divisões dos conteúdos nada foi encontrado. Ao analisar as referências, encontrei uma referência do livro da Guacira Lopes Louro, “Mulheres na sala de aula”, mesmo livro que me serviu como base, desde a escrita do projeto de pesquisa à feitura deste trabalho. A pergunta que fica é, em que momento este livro é utilizado nas discussões? Qual a discussão sobre gênero se pode ter a partir de sua leitura? Porque não está em evidencia o assunto?

Na leitura do programa da disciplina de História da Educação II MEN – 7105, encontrei a ementa que segue:

Educação, história da Educação, Historiografia da Educação. Periodização, localização, temas, autores. Fundos documentais e fontes históricas. História da Educação: o século XX. A produção sobre História da Educação no século XX: questões, litígios, intelectuais. (PROGRAMA DA DISCIPLINA)

Observei que não se destaca a questão do gênero, nem nos objetivos ou conteúdos, porém na bibliografia complementar, temos a referência de um texto que destaca gênero, a saber: “O livro didático na escola primária: uma perspectiva histórica quanto ao gênero”, do autor Ademir Valdir dos Santos e da autora Samara Elisana Nicareta. Constando que, não é obrigatória a leitura deste texto, supõe-se que dificilmente será tomado como referência para o trabalho em da sala de aula.

Observa-se que na disciplina de Organização dos Processos Educativos II – EDD7132, consta na Ementa:

Teorias que fundamentam a organização curricular dos sistemas de ensino. As diferentes concepções de currículo, Cultura escolar e a organização dos saberes escolares. As teorias curriculares e as formas de organização dos sistemas nacional, estaduais e municipais da educação. Níveis de modalidades do ensino. O currículo oficial: planejamento, saberes escolares, livros didáticos a avaliação. (PROGRAMA DA DISCIPLINA)

Os objetivos desta disciplina são:

- a) Estudar as principais teorias que colocam no centro de seus interesses a estrutura e a organização dos sistemas escolares;
- b) Analisar as concepções de currículo, tendo como referência diferentes abordagens teóricas;
- c) Examinar aspectos da teoria curricular e suas implicações na organização dos processos educativos;
- d) Compreender a relação entre cultura escolar e a organização dos saberes escolares;
- e) Estabelecer uma relação entre currículo, escola, propostas curriculares e construção de identidades;

Como podemos ver, gênero não aparece em destaque na ementa e nos objetivos. Por se tratar de uma disciplina que discute a cultura escolar, analisei o plano de ensino e pude constatar que aparece uma discussão sobre gênero, na unidade IV, “O currículo e a diversidade cultural”, onde há um tópico intitulado “A questão do Gênero”. Constam também referências de leitura que tematizam gênero, porém sem entrar na discussão do gênero na docência.

Em síntese, constatei que das 49 disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia, apenas sete fazem algum tipo de menção a palavra gênero. Entre elas, uma menciona gênero na ementa, porém ele “some” no decorrer do plano e não se encontra, nem mesmo nas referências. Duas das disciplinas não tratam gênero na ementa, porém, ele aparece esmiuçado nos conteúdos, e é reiterado nas referências bibliográficas. Outras duas fazem menção apenas nas referências complementares, não sendo leitura obrigatória, outra disciplina aparece apenas na bibliografia obrigatória, porém nos conteúdos nada consta.

A discussão específica sobre a feminização da docência pode ser identificada apenas na disciplina Introdução à Pedagogia, oferecida na primeira fase do curso, com base teórica no livro da autora, Guacira Lopes Louro. Deste modo, este ensaio de análises demonstra a carência do curso de Pedagogia em discutir as relações de gênero estabelecidas em nossa sociedade e o processo da feminização da docência.

Entendemos que o trabalho sobre gênero nas disciplinas que tem alguma aproximação com tema ou interfaces importantes, é um fator de potencialização do debate e de multiplicação que questionamentos e de possibilidades de análise. Sabemos que a feminização da docência é apenas uma delimitação temática que não está ao alcance de muitas das disciplinas do curso. Mas sabemos também que a falta de bases e

de conhecimentos sobre os estudos de gênero na educação e em suas diferentes abordagens, acaba sendo um limitador da potência.

3.3 Um texto no masculino... tem importância?

Ao analisar o Projeto Pedagógico da Pedagogia, notamos marcas de gênero materializadas no texto escrito do Projeto Pedagógico, como muitas vezes já havíamos percebido nas falas e exposições orais de professoras/es e estudantes, sobre as quais pouco se discute. Trata-se da linguagem.

Embora tenhamos uma grande maioria de mulheres professoras e estudantes, identificamos um tratamento masculino em quase todos os materiais consultados para este TCC. Chamou-nos a atenção, em especial, a escrita do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, já que ele se reportava o tempo todo às pessoas que o constituem, sempre na forma hegemônica da língua: no masculino.

Numa breve busca utilizando ferramentas de texto, identificamos aproximadamente 80 vezes as expressões “o professor” e “os professores”, para referir-se às professoras e professores do curso e também às professoras e professores que o curso visa formar. No entanto, a mesma busca no feminino – professora –, foi acusada apenas, numa situação em que duas mulheres professoras foram citadas nominalmente.

Buscamos também outras palavras presentes no texto, e encontramos o seguinte:

- Pedagogo/pedagogos (para referir-se à formação de pedagogos) – 10 vezes;
- Pedagoga/pedagogas – nenhuma vez;
- “Os alunos” / “o aluno” – 18 vezes (temos uma quantidade imensamente maior de mulheres);
- As alunas - nenhuma vez;
- Os acadêmicos (referindo às/os estudantes do curso) – 6 vezes;
- A acadêmica - uma vez
- O/os estudante(s) – para referir-se às alunas e aos alunos do curso - 18 vezes;
- A/as estudante(s) – nenhuma vez.

Se os substantivos foram representados no masculino, obviamente os adjetivos também. Podemos afirmar que, estruturalmente, o texto segue as prescrições

masculinizantes, tanto pela ausência do gênero em quase todo o documento, quanto por submissão total e irrestrita á norma culta da língua, herdada pela sociedade burguesa e machista.

Louro (2001) observa que o currículo, procedimento de ensino, teorias, materiais didáticos e a linguagem constituem-se em espaços de construção das diferenças de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe. Para ela

por meio de mecanismos imperceptíveis e ‘naturalizados’, a linguagem institui e demarca lugares (não apenas pelo ocultamento do gênero feminino ou da sexualidade homossexual, mas, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso ou rejeição do diminutivo, pela escolha dos verbos [...]) (LOURO, 2001, p. 88)

Ao ler o Projeto Pedagógico da pedagogia, podemos observar como linguagem e gênero se relacionam, e como a lógica masculina impera. A linguagem é utilizada como instrumento de dominação masculina. Bourdieu (1995) nos aponta que “A dominação masculina está suficientemente assegurada para precisar de justificação: ela pode se contentar em ser e em se dizer nas práticas e discursos que enunciam o ser como se fosse uma evidência, concorrendo assim para fazê-lo ser de acordo com o dizer.” (BOURDIEU, 2012, p.127)

Desde que entramos na escola, é desta forma que aprendemos, somos tratadas como “alunos, os estudantes, os professores...” e isso vai se naturalizando em nossa vida, passamos a reproduzir o que ouvimos sem nos questionar o porquê isso acontece, como demonstra Louro (2011):

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina na escola consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio”, ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. (LOURO, 2011, p.70).

Vemos isso como algo normal, reproduzimos e continuamos achando normal. Se estivermos em uma sala com cem mulheres e um homem, iremos falar os alunos do curso, e assim por diante. Vemos isto fortemente marcado em legislações, documentos, textos científicos, cabeçalhos de provas, rituais como os de colação de grau em que se confere o grau de “licenciado” em pedagogia à dezenas de “alunos” do curso. Isto é

perceptível já no primeiro parágrafo do projeto Pedagógico, como se pode observar a seguir:

Na reunião do Colegiado do Curso do dia 16/05/2006 foi constituído o Grupo de Trabalho da Reforma Curricular - GT REFORMA, composto pela funcionária Edinete Espíndola, os professores do MEN Luciana Ostetto, Maria de Fátima S. Dias, Maria Isabel Serrão, do EED Olga Durand, Rose Nuñez, Gladys Perlin, da Direção do CED Ana Maria Borges de Souza, representantes do CALPE e da Coordenação Olinda Evangelista e Maria Helena Michels. (Projeto Pedagógico, p.01)

A partir de nossas leituras, entendemos que a vigilância da linguagem não pode ser tratada como uma questão menor, pois como pergunta Louro (2001, p. 88), “Qual é, no entanto, a história que se inscreve na constituição das normas de linguagem?”. Consideramos saudável o incômodo de sermos chamadas de “professor” e de “aluno”, quando somos mulheres, afinal, não há neutralidade nos modos como nomeamos as coisas. Importa que pensemos nas condições de possibilidade para surgimento de normas que definem os usos da linguagem, seu gênero, sua cor, sua idade e sua classe social. E se for o caso, podemos, sim, desobedecê-la, afinal “Que condições provocam transformações na linguagem e nas suas regras?”(LOURO, 2001b, p.88).

REFLEXÕES FINAIS

No intuito de conhecer as marcas do gênero e identificar a presença ou não de discussões sobre a feminização da docência no Curso de Pedagogia da UFSC, busquei esboçar análises que tratassem do currículo do curso, detendo-me ao Projeto Pedagógico da Pedagogia, à matriz curricular e aos programas das disciplinas obrigatórias.

O desenvolvimento deste trabalho me permitiu elaborar um conjunto de elementos que mostraram a carência que o curso de Pedagogia da UFSC tem em tratar sobre as relações de gênero, em discutir os fatores que levaram a feminização da docência, levando ao quadro que temos hoje do número superior de mulheres frequentando o curso e de um mal-estar entre alguns colegas homens diante de uma sala de aula com crianças, principalmente na educação infantil.

No primeiro capítulo do estudo apresentei minhas justificativas sobre a escolha do tema, os objetivos e também a metodologia. Fiz um breve tópico sobre a história do curso de pedagogia da UFSC. No segundo capítulo procurei falar sobre a feminização da docência, me apoiando em autores para tentar entender este processo, quais os fatores que levaram a mulher para as salas de aula e as repercussões disso na docência com crianças. Trouxe dados atuais sobre a quantidade de mulheres e homens no curso e também um número total de professoras e professores na rede pública do País. Os dados me permitiram constatar aquilo que eu já imaginava, o número de mulheres frequentando o curso e trabalhando em sala, é extremamente maior que dos homens.

No terceiro capítulo, apresentei meus ensaios de análise. Para tal, além do Projeto Pedagógico do Curso e da matriz curricular, corri atrás dos programas de ensino das 49 disciplinas obrigatórias e encontrei 7 programas que mencionam gênero. Lendo atentamente cada um deles, pude constatar que apenas uma disciplina fala sobre gênero em algum capítulo e trazem textos de referência sobre o assunto. Outra traz na ementa e no decorrer do programa ela simplesmente desaparece. Outras duas trazem textos complementares, não sendo obrigatória sua leitura, outra traz na bibliografia obrigatória, porém nos conteúdos nada consta, ao contrário de outra disciplina que aparece apenas nos conteúdos, sem texto de apoio. Constatei que apenas uma disciplina trata a questão de gênero na docência, com maior consistência.

O trabalho me permitiu verificar o que sempre me chamou a atenção, o fato do curso ser composto majoritariamente por mulheres, e o fato de eu não saber os porquês, pelo simples fato de não ser discutido no curso. Comecei a me perguntar qual o fator

que leva a não se discutir este tema tão importante para nós mulheres em um curso, onde as mulheres lutam por seus direitos todos os dias. Existe uma contradição muito grande nesses aspectos. Precisamos saber sobre a nossa história, sobre nossas lutas, sobre os fatores que levaram as mulheres para a sala de aula, refletindo nos dias atuais.

Por meio desta pesquisa, pude ressaltar que a da feminização do magistério foi construída historicamente e que a desvalorização desta profissão também é um processo histórico. O atributos femininos e as funções destinadas às mulheres também foram construções históricas, e não algo natural. E muitas vezes não nos damos conta disso, nos parece que ser mulher é algo natural, mas não é, foi algo imposto pela sociedade, da mulher vista como frágil, delicada, bondosa, amorosa. Fruto da dominação masculina usada para a construção da nossa sociedade e também para a subordinação da mulher.

Este estudo tem grande importância para a minha formação, me permitiu conhecer o conceito de gênero e aspectos ligados a ele, como a construção histórica das mulheres, e de como ele influencia nas relações em nossa sociedade. E também perceber a carência do curso em tratar este assunto, que pode nos fazer refletir sobre nosso papel na sociedade, questionando esta construção histórica e o porquê ela se deu. Durante todo o meu percurso dentro do curso de Pedagogia, me admirava muito algumas das lutas, pois via surgir um empoderamento feminino. Isto ainda me ainda me admira muito. Após a conclusão deste trabalho, vejo este conceito de gênero tão pouco abordado no curso, conceito este que poderia nos ajudar a entender a construção de nossa sociedade e de como os estereótipos foram impostos.

BIBLIOGRAFIA

ALUNOS REGULARES NO CURSO DE PEDAGOGIA, disponível em, <<http://pedagogia.ufsc.br/>>. Acesso em: 29 out. 2017

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CARVALHO, Marília Pinto de. **no coração da sala de aula: gênero e trabalho**. São Paulo: Xamã, 1999.

CENSO DO PROFESSOR, disponível em, <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. **A Construção da Identidade das Profissionais de Educação Infantil**: Entre o feminino e o profissional. 1996. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1996.

Conceito de gênero (Carrara, 2012), disponível em,

http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf

CURRÍCULO DO CURSO DA PEDAGOGIA, disponível em,

<http://pedagogia.ufsc.br/>. Acesso em 15 out. 2017

CHAMADA DO VESTIBULAR DA UFSC/2017, disponível em, <<http://vestibular2017.ufsc.br/>>. Acesso em: 29 out. 2017.

FÉLIX, Jeane. Gênero e formação docente: Reflexões de uma professora. **Espaço do Currículo**, v.8, n.2, p. 223-231, Maio a Agosto de 2015.

FURLANI, J. **“Ideologia de gênero?”** Explicando as confusões teóricas presentes na Cartilha. Disponível em: <http://issuu.com/linoperes/docs/_esclarecendo_-_ideologia_de_genero>. Acesso em 10/08/2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2. p. 57-63, mar/abr. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade e gênero na escola. In: SCHMIDT, Saraí (org.). **A Educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a, p. 69-73.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b, p. 85-92.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V.. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Currículo, cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

PATRIARACADO, disponível em

<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Patriaracado>> . Acesso em 1º/11/2017.

PROJETO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA, disponível em,

<http://pedagogia.ufsc.br/>. Acesso em 20 set. 2017

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, julho/1999, p. 7-40.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, A. V.; NICARETA, S.E. O livro didático na escola primária (1915-1969): uma perspectiva histórica quanto ao gênero. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 34, 2011, Natal. *Anais...*, 2011. CD-ROM.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação & Realidade. Gênero e Educação**. Porto Alegre: vol. 20, n.2, jul/dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. UFSC, Florianópolis, 2008.