

GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE: CAMPO DE SILÊNCIO NO CURRÍCULO

MARLUCY ALVES PARAÍSO

Faculdade de Educação da UFMG

RESUMO

Este estudo analisa as relações de gênero estabelecidas no currículo em ação de um Curso de Habilitação para o Magistério, argumentando que esse tema se constitui num campo de silêncio do currículo formal. Apesar disso, no entanto, as questões de gênero estão presentes cotidianamente no currículo em ação do Curso investigado, provocando conflitos, disputas, contestações e redirecionando os conteúdos trabalhados.

CURRÍCULO — RELAÇÕES DE GÊNERO — FORMAÇÃO DOCENTE.

ABSTRACT

GENDER IN PREPARATION OF TEACHERS: IS IT A SILENT FIELD OF THE CURRICULUM? This study analyses the gender relationship established within the curriculum in practice with the preparation course of teaching, and argues that this theme constitutes itself as a silence field of the formal curriculum in practice. Despite this, the questions of gender that are presented everyday in the curriculum in practice, provoke conflicts, disputes, contestations and reorientate again the subject matter dealt with.

Neste trabalho analiso as relações de gênero estabelecidas no currículo em ação de um Curso de Magistério, apoiada pelos/as autores/as¹ da teoria crítica

-
1. Utilizo, neste estudo, o feminino acompanhando o masculino (quando me refiro a homens e mulheres), e o nome do/a autor/a completo na primeira vez que o cito (mesmo sendo no final da citação, contrariando, assim, uma regra da ABNT). A justificativa para isto é de ordem política e apóia-se no entendimento de que a linguagem institui o sujeito e de que o uso desta produz e reproduz relações de poder; neste caso, relações de poder relativas a gênero. Segundo Joan Scott (1990), uma

de currículo, que argumentam em favor de currículos que abordem as experiências dos grupos socialmente marginalizados (nos quais as mulheres têm sido frequentemente incluídas), e pelas/os estudiosas/os das relações de gênero, que sugerem que este deva ser articulado a outros temas, categorias e abordagens, para que conquiste o espaço merecido na teorização social e nos currículos escolares.

Meu argumento central é o de que a experiência e as perspectivas femininas não estão presentes no currículo formal do Curso de Magistério, ou seja, o gênero é campo de silêncio do currículo formal². Entretanto, as questões de gênero não só estão presentes de forma oculta nas relações em sala de aula, como também contam como critério para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelas/os professoras/es do curso investigado.

Para o desenvolvimento desse argumento, o trabalho está dividido em duas partes. Na primeira parte apresento uma rápida discussão teórica dos dois temas centrais deste estudo: gênero e currículo; na tentativa de aproximá-los e de deixar claro sob qual perspectiva abordo os dois temas. Na segunda parte, analiso os dados coletados numa pesquisa de campo, com o auxílio das teorias dos dois campos.

A pesquisa que subsidia este estudo foi realizada numa Escola de Magistério localizada numa cidade do norte de Minas Gerais, considerada uma das regiões mais pobres do estado. O município possui um total de 78 escolas para as quatro primeiras séries do 1º grau, na zona rural e urbana, da rede pública (estadual e municipal) e duas escolas estaduais de 2º grau profissionalizantes: uma com formação em contabilidade, e a outra, uma escola de formação de professoras/es, na qual realizei esta investigação e onde é formada a quase totalidade das/os professoras/es que trabalham nas escolas primárias do município.

Privilegio, aqui, os dados coletados por meio de duas fontes: os depoimentos das/os professoras/es e estudantes e as observações realizadas em sala de aula. Para isso observei nove turmas (três turmas de cada série) do Curso

teoria que não leve a linguagem em consideração “não saberá perceber os poderosos papéis que os símbolos, as metáforas e os conceitos jogam na definição da personalidade e da história humanas” (p.11).

2. Chamo de “campo de silêncio do currículo”, neste estudo, aquilo que está ausente do currículo formal (não consta da Proposta Curricular do Estado, não aparece nos livros didáticos e nem nos planos de cursos das/os professoras/es), que não é problematizado como conhecimentos no currículo em ação, mas lá se manifesta de forma explícita ou oculta, provocando conflitos, disputas e redirecionando o currículo planejado. Chamo esse tema de campo de silêncio, para indicar a privação a respeito de alguma coisa, o calar imposto de um assunto que está “incomodando”, um não explicar algo que está presente, pedindo para ser problematizado e trabalhado.

de Magistério (perfazendo um total de 270 horas de observação) e entrevistei diferentes estudantes e professoras/es do curso.

CURRÍCULO E GÊNERO: APROXIMANDO OS TEMAS

Qualquer esforço de tornar o currículo e a escola menos falocêntricos tem de começar por uma revolução feminista nos currículos e nas pedagogias das próprias instituições de formação. (Silva, 1995)

Os currículos escolares, apesar da aparente neutralidade com que são concebidos, sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo, religião etc. As/os autoras/es da teoria crítica de currículo chamam atenção para a existência desses conflitos e argumentam em favor da construção de currículos que contemplem tais questões (Apple, 1987 e 1988; Silva, 1995).

De um outro lado, e com abordagens diferentes, as/os estudiosas/os das relações de gênero sugerem que é preciso articular o gênero a outras categorias e temas, para que esse realmente conquiste o espaço merecido nas teorias sociais e educacionais e nos currículos escolares (Scott, 1990 e 1992; Anyon, 1990).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995), o currículo é masculino e machista. Para ele, “um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres” (p.4). É evidente que os estudos sobre currículo já não podem furtar-se a essas discussões, se realmente quisermos construir um currículo e uma educação mais democráticos em nossa sociedade.

A literatura sobre currículo oculto³ já postula uma correspondência entre o que é supostamente ensinado nas escolas às crianças da classe trabalhadora e o que lhes é “exigido” posteriormente num mercado de trabalho estratificado. Essa mesma literatura, no entanto, pouco questiona ou analisa as aprendizagens que, por meio do currículo, reforçam atitudes sexistas das/os estudantes.

Como o gênero se manifesta no currículo em ação? Como as experiências e as perspectivas femininas são nele abordadas? Que espaço é dado para a história das mulheres? O que é ensinado por meio do currículo não contribui para formar, nas mulheres, identidades submissas⁴.

3. Sobre currículo oculto ver Silva (1992), capítulo 5, A economia política do currículo oculto, e Apple (1989), capítulo 3, O outro lado do currículo oculto: a cultura como experiência vivida.

4. Jean Anyon (1990) argumenta, muito expressivamente, que as mulheres não aceitam passivamente a submissão. Para ela, a construção da identidade de gênero envolve um processo permanente de acomodação e resistência. Assim, é interessante analisar de que forma as/os futuras/os professoras/es respondem a currículos sexistas que encontram nas escolas.

É certo que os diferentes grupos organizados de mulheres têm dado grande contribuição para as mudanças que vêm ocorrendo nas teorias contemporâneas. Embora tenha aparecido “como um campo definível principalmente nas duas últimas décadas” e

apesar das enormes diferenças nos recursos para ela alocados, *em sua representação e em seu lugar no currículo*, na posição a ela concedida pelas universidades e pelas associações disciplinares, parece não haver mais dúvida de que a história das mulheres é uma prática estabelecida em muitas partes do mundo. (Scott, 1992. p.66, grifos meus)

Essa história que começou a ser contada — a história das mulheres — e as pesquisas sobre as questões da mulher ou sobre as relações homem/mulher na nossa sociedade têm abalado velhas crenças machistas de base patriarcal e têm feito circular outras categorias para refletir e analisar o cultural e o social, alterando, assim, de forma significativa, as explicações para a discriminação de alguns grupos na nossa sociedade. Scott (1990) propõe uma leitura da história em que a categoria gênero tenha realce e em que se busque articulação entre as categorias gênero, classe e raça⁵. Se a categoria “classe” está associada à teoria de Karl Marx, as de “gênero” e “raça” não carregam associações semelhantes, por isso Scott chama atenção para a necessidade de construir-se uma teoria com potencial analítico para o campo do gênero. Acreditando que este campo realmente pode oferecer novas questões às/as pesquisadoras/es, novas respostas para velhas questões, além de dar visibilidade a grupos que têm sido escondidos nas análises mais tradicionais, Scott constrói seu conceito de gênero e argumenta em favor da exploração dessas questões pelas/os pesquisadoras/es. Em suas palavras:

A exploração dessas questões fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas a velhas questões (...), redefinirá as antigas questões em novos termos (...), colocará as mulheres visíveis como participantes ativas e estabelecerá uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixa do passado e nossa própria terminologia. Além disso, essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas atuais e o futuro (utópico), pois ela sugere que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não somente o sexo mas também a classe e a raça. (Scott, 1990. p.19)

No que se refere ao conceito de gênero, Scott (1990) o foi construindo aos poucos, por partes. Porém, segundo a autora, o núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas

5. Guacira Louro e Dagmar Meyer (1993), em estudo realizado sobre a escolarização do doméstico, lembram que, apesar de “numerosos/as estudiosos/as afirmarem a necessidade de articular essas diferentes categorias e sejam mesmo ensaiadas aproximações teóricas que as levem em consideração (...), este é ainda um terreno onde todos nos movimentamos com extrema cautela, onde tropeçamos freqüentemente e onde, algumas vezes, acabamos, finalmente, por preferir as rotas mais conhecidas” (p.46).

entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (p.14).

Dando continuidade à sua definição, a autora acrescenta que, como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas,

o gênero implica quatro elementos: os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (...), os conceitos normativos que põem em evidência as interpretações do sentido dos símbolos (...), uma noção de política bem como uma referência às instituições e organização social (...) e a identidade subjetiva. (p.14-5)

Com esta definição, a autora sugere que o gênero é uma construção social e histórica de homens e mulheres, que se dá em muitas instâncias sociais (sendo a escola e, conseqüentemente, o currículo que nela se insere, uma dessas instâncias). Entende-se, dessa forma, que o masculino e o feminino são construídos pelas práticas sociais masculinizantes e feminizantes, de acordo com as concepções de cada sociedade. Assim, o fazer-se homem e o fazer-se mulher é um processo, ou seja, aprende-se a ser homem ou mulher, conforme as visões de mundo que orientam as práticas cotidianas dos indivíduos.

Parece que a definição de gênero, tal como foi construída por Scott (e que orienta as reflexões deste estudo), realmente tem grande potencial analítico e, por isso, pode ser usada para examinar diferentes processos sociais. Assim, penso que os efeitos das relações de gênero estão presentes nas diversas relações sociais e institucionais, como a escola, e devem ser analisados no interior das práticas correspondentes, como é o caso do currículo escolar.

Guacira Louro (1992) lembra que, nos EUA e na França, os estudos de gênero já se constituem em sólidos grupos de investigação e área de pesquisa. Segundo a autora, isso demonstra “o esforço de construção teórica e de pesquisa empírica que vem sendo empreendido internacionalmente nesta temática” (p.55). A autora mostra, ainda, que o Brasil também acompanhou o movimento, de caráter internacional, que tomou impulso na década de 70; surgiram nessa época, no meio acadêmico, aqui, grupos de estudos que passaram a problematizar e investigar as questões da mulher ou de gênero. Num desdobrar desse movimento, muitos grupos foram criados nas universidades brasileiras, alguns de caráter interdisciplinar, outros vinculados a uma área específica. “As pesquisas que durante muito tempo tiveram um caráter mais descritivo e até mesmo denunciador” (p.53) (estudando, por exemplo, na área da educação, os processos de socialização das meninas, ou o sexismo dos livros didáticos), “passaram, mais recentemente, a construir teoria, ou seja, buscaram, a partir da descrição e da análise, ensaiar explicações, promover articulações com paradigmas ou quadros teóricos ‘clássicos ou emergentes’, propor novos paradigmas” (p.53).

É certo que, no campo da historiografia brasileira, trabalhos importantes que tratam da questão de gênero têm sido produzidos. Grupos de estudos da

mulher ou das relações de gênero vêm trabalhando nas universidades com essa temática, tentando estruturar essa linha de pesquisa na educação. Para Eliane Marta Lopes (1990), as pessoas envolvidas com a educação finalmente estão reconhecendo que “a educação é sexuada e que na história existem outras relações que não apenas as de classe” (p.51).

É intrigante, no entanto, que, mesmo com o significativo número de pesquisas que têm abordado o trabalho cotidiano das mulheres, que têm insistido na necessidade de contar sua história — mostrando, por exemplo, que a classe operária tem dois sexos (Souza-Lobo, 1991) ou que as transformações ocorridas na sociedade e, posteriormente, no lar, tiveram suas implicações sobre os gêneros (Rago, 1991) —, e, apesar da evidência clara da participação internacional no movimento das mulheres, os efeitos desse movimento sobre o currículo tenham sido praticamente nulos (como será visto com maior detalhe no próximo tópico).

Na realidade, é possível mesmo dizer que, apesar do esforço de algumas/alguns pesquisadoras/es em trabalhar com as questões de gênero na educação, a teoria social e educacional crítica brasileira ainda não incorporou as contribuições feministas. Silva (1995) enfatiza que “a tradição crítica em educação no Brasil, apesar de toda a renovação na teorização social, tem permanecido rigidamente apegada a esquemas marxistas fechados e estáticos de análise” (p.187). Segundo o autor, “esta tradição crítica tem sido incapaz não apenas de reformular a análise da dinâmica de classe, mas de reconhecer e incorporar a importância de novos atores sociais” (p.188).

É possível perceber que, apesar das sugestões e apelos das/os autoras/es da teoria crítica de currículo, no sentido de se construírem currículos que trabalhem com os grupos marginalizados socialmente, ainda são pouco expressivas as propostas nessa direção. Creio, no entanto, que este estudo poderá contribuir nesse sentido, ao analisar aspectos de um currículo escolar. Afinal, das denúncias e das reflexões podem vir os “anúncios” e a mudança.

Já atenta para o fato de que o tema das relações de gênero é campo de silêncio do currículo oficial, durante a investigação deparei-me com a forte presença das relações de gênero no currículo em ação do Curso de Magistério e procurei investigar sua implicação na formação das/os professoras/es.

Na verdade, é certo que o gênero se manifesta de diferentes formas no currículo em ação que investiguei. Mas ele é também um campo de silêncio do currículo oficial. No próximo tópico analisarei os dados coletados, no que se refere às manifestações de gênero no currículo em ação, para evidenciar como isso se processa.

Gênero em ação no currículo

O processo de educação de homens e mulheres supõe portanto uma construção social — e corporal — dos sujeitos. Implica a transmissão/aprendizagem de princípios, valores,

conhecimentos habilidades; supõe também a internalização de gestos, posturas, comportamentos, disposições "apropriados" a cada sexo. (Louro, 1992)

Inicialmente, é interessante lembrar algumas especificidades da Escola de Magistério investigada, que podem contribuir para as reflexões que farei nesta parte do estudo.

Convém ressaltar, por exemplo, que a Escola investigada possui 628 estudantes do Curso de Magistério, dos quais 533 são moças e 95 são rapazes. As turmas possuem, em média, 35 mulheres e seis homens (este número de homens no Curso de Magistério parece ser uma especificidade). Entre as/os professoras/es observadas/os e entrevistadas/os, apenas um é homem e sete são mulheres, apesar de o corpo docente da Escola contar com vinte mulheres e oito homens⁶.

A literatura sobre a feminização do magistério e os estudos sobre as "Escolas Normais" tratam o Magistério como um curso que atende a uma clientela basicamente feminina. Penso que essa literatura pode estar tomando como referência tanto os grandes centros como também outros períodos históricos, generalizando os dados, já que parece ser comum, hoje, nas pequenas cidades — com poucas opções de cursos, de escolas e de trabalho (como é o caso do município onde fiz esta pesquisa) —, os homens freqüentarem o Curso de Magistério, a fim de trabalharem como professores nas escolas de 1º grau. Ainda que as mulheres sejam maioria absoluta, a presença dos homens no Curso de Magistério é regra e não exceção; ou seja, ainda que em minoria, os homens têm presença regular, contrariando a literatura corrente sobre o assunto. É evidente que isso não pode ser desconsiderado.

Talvez seja interessante lembrar que a docência e o magistério de primeiro e segundo graus são atividades predominantemente femininas. Dados de 1988 revelam que 87% do magistério brasileiro é formado de mulheres. Em todos os graus de ensino, com exceção do ensino superior, as mulheres são maioria. Na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau, são maioria absoluta, com percentuais de 99% e 96,2%, respectivamente (Fúlvia Rosemberg, 1994, p.17). Certamente, para as professoras entrevistadas essa situação é natural, já que consideram maléfica a entrada dos homens no Curso de Magistério em que trabalham.

Cabe esclarecer, ainda, que as moças — por serem maioria, já que historicamente a Escola sempre foi dirigida ao público feminino, e pelo apoio que recebem

6. Desses oito professores homens, apenas um fez parte do universo desta pesquisa, por trabalhar com a disciplina Sociologia da Educação que é da área pedagógica. Os demais professores homens do Curso de Magistério trabalham com as seguintes disciplinas: Biologia Geral, Biologia Educacional, Química, Física, Inglês, Geografia e Educação Física. É importante esclarecer, também, que metade desses professores (quatro) possui outras profissões e não são habilitados para o magistério.

das professoras — são as líderes dentro da sala de aula e em qualquer outra atividade que realizam na escola. É possível dizer que os rapazes encontram-se em desvantagem no curso. Isso não significa, porém, que eles não lutem e não resistam às lideranças das moças e às desvantagens a que estão submetidos.

Tendo explicitado estas especificidades, passo a discutir e analisar os elementos de gênero, presentes no currículo em ação do Curso de Magistério investigado.

Trabalhando na perspectiva de que o “gênero é construído socialmente” e com a hipótese da existência de “currículos masculinos nas escolas”, torna-se imprescindível analisar como se dão as aprendizagens do *ser homem* e do *ser mulher* por meio do currículo. Como já mencionei anteriormente, é certo que os elementos das relações de gênero estão presentes nas salas de aula, em diferentes momentos e de diferentes formas. Trabalharei inicialmente com os diálogos e com as falas das/os estudantes e professores/as, coletados pelas observações em sala de aula, mostrando como se dão as aprendizagens do masculino e do feminino e as resistências em relação a essas categorias, por meio do currículo em ação. Posteriormente, analisarei os depoimentos dos/as professores/as do ponto de vista da influência do gênero na seleção dos conteúdos a serem trabalhados.

As observações em salas de aula me sugeriram que existe uma constante disputa entre rapazes e moças. As moças consideram aquele espaço como sendo seu. Repetem constantemente que são maioria, que “os rapazes não mandam em nada”, que “não podem ter poder de decisão”, dando a entender que são “invasores”. *“Ocês aqui não têm vez não, meus filhos! Tá achando que é igual lá fora que vocês mandam em tudo? Quem decide aqui somos nós”* (aluna da 2ª série do Curso de Magistério, 17 anos).

Os rapazes, por outro lado, não aceitam essa condição passivamente. *“As moças aqui querem mandar porque são mais. Vivem cantando de galo, mas no fundo são umas galinhas. No fundo, elas fazem o que nós queremos. Quem manda, no final, somos nós”* (aluno da 3ª série do Curso de Magistério, 19 anos).

Moças e rapazes estão sempre discutindo em sala de aula, apontando mutuamente características do sexo masculino e do feminino, ou zombando do sexo oposto com piadas e chacotas. Segundo os rapazes, as moças “falam muito”, “falam coisas desinteressantes”, “querem mandar mas no fundo obedecem”, “são cegas” etc. Já as moças dizem que os rapazes “são uns ignorantes” e, por isso, “não merecem consideração”. Mas, de qualquer forma, “não pode deixá-los à vontade porque eles podem tomar conta”. Na verdade, as disputas são constantes. Separei três episódios ocorridos em salas de aula, para melhor evidenciar como isto acontece e então discutir essas questões de maneira mais detalhada.

1º Episódio

Turma de 2ª série do Curso de Magistério, aula de Português, 42 estudantes (35 moças e 7 rapazes), média de idade: 17 anos.

A professora está escrevendo a matéria no quadro, enquanto a turma conversa sobre diferentes assuntos (morte de Ayrton Senna, namoros, novelas etc.). O tom das conversas é cada vez mais alto, até que João reclama e pede silêncio:

— Cala a boca, gente! Êta mulheres que conversam! — grita, irritado.

Selma, uma das moças que estava conversando, olha zangada para o colega e responde:

— Até parece que só nós conversamos. Há pouco vocês estavam conversando, e muito.

— Mas nós conversamos coisas interessantes. Novela não dá para agüentar — insiste João.

— Cale a boca, João, senão vamos ter que colocar você pra fora! Você esqueceu quem é que manda aqui? — Diz a moça dando uma gargalhada.

Faz-se um pequeno silêncio até que uma outra garota se levanta da cadeira e vai para perto do quadro, escrever o conteúdo (gramática) no seu caderno. Então João volta a falar:

— Além de tagarelas elas também são cegas.

— Só faltava esta... Enxergar mal não tem nada a ver com ser mulher — diz a aluna, Sônia, que estava de pé, logo ganhando o apoio de outra colega, que fala:

— Pois é; homem também tem problemas de vistas!

— Eu não tenho! E você Marcos? E você (...) — João sai nomeando os colegas e perguntando. Todos dizem que não e ele continua:

— Não disse que são vocês as ceguinhas?

— Vocês são mesmo uns ignorantes! Não vale a pena nem discutir — fala a aluna, irritada, voltando a sentar-se.

2º Episódio

Turma do 3ª série, 45 estudantes (37 moças e 8 rapazes), idade média de 19 anos, aula de Metodologia da Língua Portuguesa.

A professora está explicando para a turma como deverão ensinar a junção das vogais para as crianças, quando um aluno (vou chamá-lo de Roberto) diz em voz alta para uma colega:

— Já pensou, Marieta, boa como você é, a gente aqui te olhando e babando e o “a” encontrar com o “i” e você gritar: aaaaaiiiiiii! — os rapazes todos dão gargalhadas e as moças, em apoio à colega em questão, ficam em silêncio, indignadas.

Marieta se levanta, vai até o Roberto, dá-lhe um murro nas costas e pede:

— Repita isso, se tiver coragem!

— Olha que eu falo!

Duas outras moças se juntam em pé, perto de Marieta, ao redor da carteira de Roberto, e uma delas diz:

— É mesmo, repita se for homem!

— Gente, que braveza! eu só estava brincando — desconversa o rapaz, levantando da carteira e saindo da sala.

3º Episódio

Outra turma de 3ª série, 50 estudantes (40 moças e 10 rapazes), idade média de 19 anos. Aula de Filosofia da Educação.

A professora estava irritada porque, enquanto uma aluna falava sobre o texto estudado, dois rapazes a criticavam pela dificuldade que ela apresentava em falar. A professora chama um aluno e pede que fale sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado. O aluno lhe diz que não vai falar. Uma moça pede:

— Deixa eu falar, professora.

— Não. Hoje eu quero ouvir os homens falarem. Eles são muito engraçadinhos, vivem rindo dos outros, mas na hora “h” não sabem nada. Vamos ver, Victor, estou esperando.

— Deixa as meninas falarem mesmo, professora. Elas gostam mais — pede Victor.

— Não. Eu quero ouvir os homens que nunca falam. Vamos ver, gente, vocês outros aí atrás — insiste a professora.

Um outro rapaz, Marcos, de forma zombeteira, entra na conversa e diz:

— Professora, as mulheres sempre falam mais mesmo. Deixa eu te falar uma coisa: você sabe por que as mulheres falam mais? Porque elas têm duas línguas. Nós, homens, não falamos tanto, mas pensamos mais porque nós temos duas cabeças.

Furiosa com a intervenção do aluno, a professora expulsa-o imediatamente da sala de aula, provocando total silêncio no restante da turma. A professora segue a aula como se nada tivesse acontecido.

Esses e muitos outros “diálogos”, travados pelas/os estudantes, mostram como os acontecimentos próximos ou distantes penetram no cotidiano, e revelam que não são nada banais as atitudes das/os professoras/es e estudantes dentro das salas de aula. São múltiplas as possibilidades de análise desses episódios. Vou fazer uma das possíveis leituras.

Inicialmente, cabe comentar que as moças consideram aquele espaço como sendo seu. Os rapazes, no entanto, não aceitam passivamente o fato de não terem espaço ali dentro. Sendo constantemente chamados de “invasores”, eles realmente se consideram “invasores” e agridem com piadas, tanto as moças como as/os professoras/es que estiverem “do lado delas”, ou que as apoiarem em qualquer momento. A zombaria é a “arma” usada pelos rapazes, para resistir à autoridade e para enfrentar “a superioridade” das moças. Eles sabem que, com piadas, conseguem inibir as moças e as professoras. Algumas vezes, eles se calam diante da coragem demonstrada por suas adversárias; outras, conseguem fazer com que situações totalmente favoráveis às moças se transformem em “pontos a favor deles próprios”.

As moças, por sua vez, estão sempre em estado de alerta, para impedir que os rapazes “tomem conta” de um espaço que consideram seu. Nessa luta, elas estão todas sempre juntas e se apoiando mutuamente. Mesmo quando é preciso uma luta braçal, a maioria adere “à causa”. Quando não conseguem enfrentar a zombaria dos rapazes, as moças respondem com um silêncio enfurecido ou lembrando-os de que somente elas devem ter poder de decisão.

Assim, “tudo” é motivo para lutas, disputas, enfrentamentos e acertos de contas. Como já temos claro que gênero é a “construção social do sexo”, ou, com base em Margareth Andersen (1993), que gênero é cultural, diferente de sexo, que é um fenômeno biológico; ou seja, que nascer fêmea ou macho é uma identidade biológica, mas tornar-se mulher ou homem é um processo cultural, é possível entender como essas experiências e atribuições de características aos rapazes e às moças podem influenciar na construção do gênero.

É interessante ver, no entanto, que a construção social dos sexos acaba sendo naturalizada, porque está sempre ancorada em diferenças biológicas. Isso pode ser lido, por exemplo, nas expressões utilizadas pelos rapazes, para atribuir

características às moças e a eles próprios: “duas línguas”, “duas cabeças”, “dificuldade de visão”. As diferenças construídas socialmente são justificadas por alguma característica biológica, por isso não se pode desconsiderar que “o gênero não é apenas social (...) existe nele um componente biológico” (Louro, 1992. p.59-60). Segundo a autora,

ao minimizarmos (às vezes, até, ignorarmos) a dimensão biológica presente no gênero, ficamos (...) extremamente vulneráveis às críticas e de certo modo acabamos por favorecer àqueles que pretendem ver nas distinções físicas a explicação final para as distinções sociais. (p.61)

Fica evidente, assim, que o currículo em ação é um espaço em que as aprendizagens “masculinas” e “femininas” se processam cotidianamente, ou seja, o currículo em ação contribui para a construção do gênero, para a atribuição de papéis e de características específicas a homens e mulheres. Ainda que no currículo oficial o gênero seja silenciado, ainda que as/os organizadoras/es do currículo oficial e dos livros didáticos não dêem ao tema a legitimidade necessária, para conceder-lhe “espaço” nas disciplinas e nos cursos, o gênero é tão vivo e presente nas relações cotidianas “das instituições”, que parece escapar das armaduras do currículo oficial para marcar presença forçada no currículo em ação.

No que se refere às aprendizagens de gênero, ocorridas por meio do currículo em ação, talvez seja interessante lembrar aqui o argumento defendido por Anyon (1990), de que valores e atitudes internalizados por mulheres e homens não são resultado de um processo de imposição unilateral pela sociedade, mas que “a construção da identidade de gênero envolve um processo permanente de acomodação e resistência” (p.13). Realmente, é possível dizer que as moças e os rapazes estudados não aceitam passivamente as imposições sociais. Como é possível ler em seus diálogos, elas/es também resistem e transformam o que lhes é ensinado.

Um outro aspecto que merece ser discutido é o que se refere às atitudes das professoras. As duas professoras — a do primeiro e a do segundo episódio — não participaram das disputas entre as moças e os rapazes. Continuaram em silêncio, trabalhando seus conteúdos, os assuntos considerados legítimos, como se nada estivesse acontecendo ou como se aquilo não tivesse a mínima importância para a formação de professoras/es.

Um tema — o gênero —, interessante e atual, surge e pede para ser discutido, mas as/os professoras/es o ignoram, talvez porque ele não esteja entre os saberes selecionados e considerados legítimos para serem transmitidos às novas gerações. Jean Claude Forquin (1993) explora essa questão, argumentando: “o que se ensina na escola é menos cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer forma sua versão autorizada, sua face legítima” (p.16). As professoras pareciam atribuir toda a importância aos conteúdos que copiavam

no quadro. Esses, sim, são importantes, são aprovados socialmente e, portanto, são legítimos. O cotidiano de disputas e enfrentamentos de moças e rapazes parece ser considerado fato corriqueiro, não merecedor de um mínimo de atenção.

A terceira professora, como estava envolvida diretamente no diálogo, ordenava e exigia que sua ordem fosse cumprida. Quando viu a autoridade ameaçada pela resistência de um aluno, ela também “esqueceu” o que havia acontecido e voltou para seus métodos de ensinar, suas técnicas e seus conteúdos. Acostumadas com as acusações e com a rigidez de um currículo formal, as professoras não se abrem para outros temas, que tocam muito mais profundamente os hábitos e o cotidiano das/os estudantes e futuras/os professoras/es, ainda que eles “saltem aos olhos”, implorando para serem trabalhados e discutidos.

Evidentemente, deve-se levar em conta que os conhecimentos sobre gênero não estão disponíveis para as/os professoras/es que seguem um currículo oficial ou uns poucos livros a que têm acesso, em que este tema é campo de silêncio. Silva (1992) lembra que, “embora a suposição usual é a de que todo tipo de conhecimento está prontamente disponível para a distribuição através da educação” (p.149), reduzindo o currículo a um problema de seleção, não é bem isso o que ocorre na prática, porque “o conhecimento e a ciência produzidos sob as condições do capital (...) estão protegidos por patentes e licenças que garantem o monopólio do seu uso e distribuição” (p.149). É por isso que é importante falar em seleção dos conteúdos que estão *disponíveis* às/aos professoras/es.

Para Michael Young (1976), o academicismo do currículo tradicional (valorização do conhecimento abstrato, desconsideração do conhecimento que o aluno traz, falta de relação com a vida diária) é a principal fonte das desigualdades em educação. Para ele, isso acontece porque esse caráter acadêmico “vem correspondendo aos interesses, valores e crenças dos grupos dominantes” (p.23). O autor também vem reivindicando incluir nos currículos as experiências dos grupos marginalizados socialmente. Tendo consciência de que as/os professoras/es, apenas com seu o trabalho, não poderão modificar radicalmente o quadro educacional do país, é importante, no entanto, que suas atividades possam contribuir para isso. Dessa forma, é essencial que trabalhem criticamente com o conhecimento que as/os estudantes trazem para a escola, questionem os pressupostos que norteiam suas práticas, reflitam sobre a rigidez do currículo formal que querem seguir e trabalhem outros conteúdos de maior importância para as pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem. Penso que não pode haver lugar mais propício para essa discussão do que os cursos de formação de professoras/es.

Sônia Kramer (1993) enfatiza:

embora sejamos professoras (...), temos agido na escola de forma a manter o preconceito porque não descobrimos os véus que o encobrem. Porque negamos nas nossas palavras

o que temos sido. Coisa de mulher é assunto de escola *sim*, é tema de trabalho com nossos professores e professoras *na* escola. De pesquisa. Trabalho, discussão e pesquisa feitos por homens e mulheres. (p.184)

Isto, no entanto, ainda está por ser feito. Sem dúvida, no currículo em ação do Curso de Magistério investigado, são muitas as aprendizagens de gênero.

Em um outro evento em sala de aula, um aluno inicia a apresentação de um trabalho e pára, dizendo que não sabe mais. Então, a professora de História da Educação diz: “Vocês estão vendo, gente? Eu tenho certeza que o Fernando sabe isto. O problema é que os meninos têm mais dificuldade para falar. Eu sei que eles sabem, mas... Eu já falei que vão ter que treinar muito para dar aulas para as crianças”.

Vê-se que o currículo oculto, aqui e em vários outros momentos, está trabalhando para reforçar a existência de características específicas, conforme o sexo: “(...) os rapazes têm mais dificuldade para falar”. É currículo oculto, porque certamente ali está ocorrendo aprendizagem. É oculto, porque é oculta a intenção, para a professora que está transmitindo um ensinamento e para as/os estudantes que aprendem. Conforme nos lembra Silva (1992), “o currículo oculto não seria definido por sua intencionalidade ou não mas por estar sua intenção explícita ou não” (p.123).

Guacira Louro e Dagmar Meyer (1993) enfatizam que “há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade, que se fazem de acordo com os diferentes modelos, ideais, imagens que as diferentes classes, raças, religiões etc. têm sobre mulher e sobre homem” (p.47). Tentando articular tal colocação com a situação em foco, penso que as professoras, ainda que não percebam, por terem feito o Curso de Magistério em que apenas mulheres estudavam, por terem ouvido de suas mães que o Curso de Magistério seria importante para a vida delas depois de casadas, por terem sempre trabalhado mais com moças do que com rapazes, ou seja, guiadas por seus modelos e ideais, construíram algumas imagens do que seja feminino e do que seja masculino, algumas expectativas e estereótipos correspondentes à professora primária, que elas passam às/aos estudantes, pelo currículo em ação, de forma oculta.

Intrigada por entender melhor como se dão as aprendizagens de gênero, por meio do currículo, e o quanto tudo isso passara despercebido por professores/as e estudantes, conversei com os/as professores/as sobre os conflitos entre rapazes e moças em sala de aula. Obtive depoimentos que realmente sustentam o argumento de Louro (1992), de que “as ‘capacidades’ e as ‘limitações’ de cada sexo são, usualmente, o resultado da posição/do lugar que a sociedade atribui aos diferentes gêneros” (p.61). Na verdade, as professoras cristalizaram algumas idéias sobre o Curso de Magistério, sobre as professoras primárias e sobre o que significa *ser mulher*, que podem até mesmo ser “o pivô” de algumas das disputas que ocorrem entre homens/mulheres. Escolhi três depoimentos para discutir melhor esta questão:

Sabe, é muito difícil trabalhar hoje em dia formando professoras. Eu me lembro que na minha época a minha mãe obrigou todas nós (somos quatro mulheres) a fazer o Curso de Magistério. Ela dizia que o curso preparava a gente para a vida, para ser mãe. Naquela época a gente podia ser mais feminina, mulher... Antes não tinha homem no Normal, então nós éramos mais educadas. Hoje as moças vivem debatendo com os homens. É uma falta de educação... Elas são grossas, machonas. Você já viu como elas enfrentam os rapazes de igual para igual? (professora Sílvia, 49 anos)

Os rapazes são muito inteligentes, mas falam mal e não têm jeito pra mexer com criança. As moças já são mais jeitosas, mais meigas, porque são mulheres. (professora Tereza, 35 anos)

Não é por nada não mas eu acho que homem não devia fazer o Normal. Eles vão ter dificuldade para trabalhar com crianças (...) Fica difícil ensinar tudo que precisa para as moças porque os rapazes debocham. Os rapazes acabam atrapalhando... (professora Cláudia, 33 anos)

Penso que fica evidente, nestas falas, que não é currículo oculto a idéia de que a professora primária deva ser mulher. Esta idéia é explicitada pelas professoras, em diferentes ocasiões, na sala de aula. Constituem currículo oculto, no entanto, as características que elas atribuem ao sexo masculino e ao sexo feminino, porque a intenção aqui não está explícita. Currículo oculto é entendido aqui como aprendizagens ou efeitos de aprendizagens não explicitamente buscados pelos diferentes agentes educacionais; ou seja, como “todos os efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar” (Silva, 1992. p.103).

Como afirma Louro (1992),

deveríamos entender que cada homem e mulher que nasce encontra um mundo histórico e social diverso das gerações anteriores e o seu ser homem e mulher — ainda que mantenha certos atributos — também se transforma, não só socialmente, mas até mesmo biologicamente. (p.61)

Realmente, é preciso que assimilamos a idéia da construção social dos sexos e todas as transformações que neles e com eles ocorrem historicamente.

Ora, as professoras que falaram acima não aceitam que as moças, suas alunas, não assumam mais uma “docilidade”, uma pretensa meiguice, que algumas denominam “educação”, e que enfrentem as lutas cotidianas de “cabeça erguida”, seja contra os rapazes ou contra as próprias professoras. Essa resistência, que com as moças se expressa na capacidade de não aceitarem passivamente os papéis que lhes são atribuídos por professoras ou pela sociedade, provoca conflitos. Uma diz que as moças ficaram “grossas”, “machonas”, “sem feminilidade”. As outras preferem continuar atribuindo às “suas moças” aquele “jeito feminino”, aquela “meiguice”, aquele “jeito de mãe”, que elas dizem ser importante para uma professora. Atribuem a “culpa” aos rapazes que “estão onde não deveriam” e que, por isso, “atrapalham”. O que as professoras chamam de “má educação” eu chamo de resistência. Uma resistência que, com os rapazes, se expressa na força de sua indignação diante

da “expulsão” das aulas, dos conteúdos e do Curso, que eles sofrem no cotidiano escolar; na luta para conquistar espaço e para serem aceitos numa profissão que as professoras insistem em dizer que deve ser ocupada por mulheres. Tais resistências precisam continuar existindo; tanto a resistência dos rapazes quanto a das moças, pois na escola é preciso abrir espaços e reconstruir, o que pressupõe desfazer, desmanchar, destruir.

Se, como diz Young (1973), o conhecimento é elaborado em todos os cenários que compõem um dado momento histórico, todos produzimos conhecimentos importantes e que merecem ser estudados, refletidos e transmitidos. Assim, penso que é possível dizer que, com a resistência de rapazes e moças, com as lutas dos rapazes para conquistarem espaços e das moças para modificarem os papéis que lhes são atribuídos, elas/es se mostram como produtoras/es de conhecimentos e idéias que podem contribuir para o redirecionamento do currículo em ação.

Ainda com idéias preconcebidas, as professoras acham os rapazes “inteligentes mas desajeitados”. Uma professora chega a dizer que “para ser professora nem sempre é preciso ser inteligente. Precisa ter vontade, jeito e dom” (professora Sandra). Algumas vezes, depois de ouvir o que as professoras falam, os rapazes assumem o adjetivo de “desajeitado”, dizendo que, ainda assim, têm de ser professores, porque não têm outra opção. É o que pode ser lido no depoimento de Luiz, 18 anos, aluno da 2ª série:

Eu até acho isso mesmo que a professora falou assim... de ser engenheiro. Eu gostaria de ser um engenheiro ou um médico. As professoras dizem que eu sou inteligente mas não tenho jeito assim... pra ser professor. Eu também acho que não tenho jeito, mas eu não posso estudar fora, meus pais não têm condições, sabe? Entre ficar lá na roça trabalhando e ser professor, eu prefiro ser professor, mesmo sem ter jeito com criança.

Como pode ser lido neste depoimento, o Curso de Magistério serve para os rapazes que não podem optar por carreiras de maior *status* social, por outra profissão. O curso não servirá como ponte para outras profissões. Esses rapazes pretendem ser professores das séries iniciais. A falta de opção também explica por que tem aumentado o número de estudantes do sexo masculino no Curso de Magistério. Eles dizem que “Contabilidade não dá emprego, mas o Normal dá”.

Creio ser pertinente comentar que, embora tenha ouvido alguns rapazes serem adjetivados de inteligentes pelas professoras e por eles mesmos, em 270 horas de observação em salas de aula não ouvi uma única vez o emprego desse adjetivo para as moças. Ainda que estas fossem sempre as líderes, falassem mais que os rapazes, estudassem e tirassem sempre notas boas (melhores ou equivalentes às dos rapazes), nas diferentes avaliações das várias disciplinas, para as professoras, elas são apenas “mais jeitosas”.

Valerie Walkerdine (1995), em uma pesquisa sobre o raciocínio matemático e garotas, também observou que nunca uma garota era considerada brilhante pelas/os professoras/es; esse adjetivo era sempre atribuído aos garotos. Mais, ainda, demonstrou Walkerdine, “as garotas eram acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam regras, comportavam-se bem” (p.214). Os garotos, por outro lado, “podiam em realidade se sair mal, mas seu comportamento era lido como ativo, lúdico, tudo estava bem com o mundo” (p.214). A conclusão à qual a autora chega ao analisar relatos de professoras/es sobre suas/seus alunas/os em 26 escolas é a de que “é praticamente mais fácil para um camelo passar pelo buraco de uma agulha que uma dessas garotas ser considerada brilhante” (p.215). Walkerdine observou ainda que

a naturalização da razão como o ponto de chegada de uma progressão dos estádios de desenvolvimento coloca a mulher como constantemente ameaçando esta meta. Ela é constantemente condenada por não raciocinar e igualmente reprovada se o faz. Seu raciocínio é visto como constituindo uma ameaça à masculinidade raciocinante. (1995. p.213)

Assim, observei, nesta investigação, que a experiência feminina não é parte integrante do currículo, como gostaríamos que fosse, mas a relação de gênero está presente constantemente nas relações em sala de aula (muitas vezes de forma oculta, para as pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem), como se forçasse as grades do currículo formal. Por outro lado, as questões de gênero transcendem as relações em sala de aula. Aliás, o gênero se manifesta antes mesmo de chegar na sala de aula. Ele está presente durante a *seleção dos conteúdos*. Mais que isso, poderia dizer que as questões de gênero podem contar como critério para a seleção do que é útil e, portanto, do que merece ser ensinado no Curso de Magistério, ainda que nada exista sobre este tema no currículo formal. É o que pode ser lido nos seguintes depoimentos das professoras:

(...) Eu acho que tem um pouco de classe nisso também. Quando eu fiz o Normal, o nível econômico nosso era melhor e a gente era mais educada. Hoje, quando eu estou escolhendo o que vou trabalhar, eu sempre fico em dúvida se ensino os conteúdos do livro ou se ensino educação para essa mulherada primeiro. Eu fico pensando como é que essas moças vão ser professoras. Você sabe, né? professora tem que ser modelo. Muitas crianças não têm mãe em casa e a professora vai ser modelo para elas. Muitas vezes eu prefiro ensinar educação para essas moças. É verdade que tem homens nas salas, mas como eles são pouquinhos não tem problema. A gente tem que pensar é na maioria. (professora Cristina, 52 anos)

Quando eu estudo com as alunas a Psicologia do Desenvolvimento eu estudo gravidez, parto, pré-natal, a maternidade. Tudo isto a Biologia também estuda. Talvez numa abordagem diferente, mas o mesmo conteúdo. Nós já discutimos isso e achamos que é muito importante, pois antes de ser professora as alunas têm que aprender a ser mulher. Está ficando complicado ser mulher agora que as moças vêm com idéias de feministas. Então a gente trabalha esses conteúdos para dar uma força. (professora Tereza, 35 anos)

Eu adorei dar sociologia ano passado. É mais concreta a disciplina. As moças adoravam. Nós estudamos a “sociologia da família” inclusive pensando em fazer os homens dividirem

as tarefas das mulheres. Não tinha esse conteúdo no livro do Piletti, mas eu encontrei num outro... (não me lembro mais qual foi) e fiz uma apostila. (professora Sandra, 41 anos)

Em primeiro lugar, é possível ler nestes depoimentos que “as definições normativas da feminilidade” (Scott, 1990. p.5), ou seja, as idéias socialmente construídas pelas professoras, do que sejam as características femininas, contam como critério para a seleção dos conteúdos. Isto faz com que as professoras escolham alguns conteúdos para trabalhar com as/os estudantes, reforçando as atitudes e comportamentos que consideram adequados às moças.

Como afirma Louro (1992),

há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são socialmente entendidas como adequadas, “naturais”, apropriadas, etc. para as mulheres ou para os homens. Nossa tendência com referência a muitas dessas características é percebê-las quase como uma extensão da “natureza” de cada sexo. (p.58)

Como as professoras entrevistadas estão mais preocupadas com as moças, trabalham no sentido de reforçar a bondade, a docilidade e a meiguice que elas esperam das mulheres. Lembrando as palavras da professora Tereza: “está ficando complicado *ser mulher* agora que as moças vêm com idéias de feminismo (...) a gente trabalha esses conteúdos para dar uma força”. A professora parece querer favorecer idéias sexistas contra as feministas. Sugere que as moças não enfrentem os rapazes ou, quem sabe, que aceitem passivamente o poder do macho. Talvez, ainda deseje “educá-las”, o que, para a professora, parece significar torná-las passivas, quietas, “dóceis e meigas”. Os rapazes são totalmente ignorados, nesse processo, com a justificativa de que são minoria.

Os conteúdos trabalhados pelas professoras do Curso de Magistério podem também ter o objetivo de fazer “os homens dividirem as tarefas das mulheres”. O depoimento da professora Sandra, no entanto, merece mais comentários.

No contexto em que a professora trabalha, até poderia ser lida como um avanço a iniciativa que teve de trabalhar com as/os estudantes “a sociologia da família, inclusive pensando em fazer os homens dividirem as tarefas domésticas com as mulheres”. É preciso analisar a palavra “dividir”, utilizada pela professora, que parece sugerir a idéia de igualdade ou de direitos iguais. Sem dúvida, é diferente de “ajudar”, que significa socorrer, auxiliar, facilitar, e que tem uma conotação de “favor”. Vista por este ângulo, sua atitude realmente pode ser lida como um avanço. É como se ela forçasse o currículo formal, “driblasse” o autor por quem é guiada no seu trabalho, e introduzisse um conteúdo no currículo em ação. Um conteúdo vivo, que encontra ressonância, pelo menos, nas moças.

Por outro lado, a atitude, dessa professora, também pode ser lida como uma tentativa de seduzir sua clientela, majoritariamente feminina, já que ela salienta: “as meninas adoravam”. É quase certo que, apesar de citar um conteúdo que chama de “sociologia da família”, esta professora não esteja inovando e realmente discutindo gênero com as/os estudantes, já que, ao conversar sobre o assunto, ela foi uma das professoras que revelou nem conhecer esse campo de estudos. De qualquer forma, é uma atitude que se diferencia das atitudes das demais professoras que atribuem lugares, características e padrões estereotipados às mulheres.

Que ponto de vista este currículo expressa? O masculino ou o feminino? Segundo as professoras, os rapazes, ainda que desajeitados, são inteligentes e não devem ser professores primários. Devem procurar “uma profissão masculina como engenharia ou medicina”. Para elas, as moças estão “machonas”, é preciso “educá-las”. Penso que não é possível afirmar que o currículo em ação investigado expresse o ponto de vista de um ou de outro. É certo, no entanto, que ele é sexista, já que práticas sociais masculinas e femininas fazem parte do currículo em ação investigado. Isto sem falar nos conhecimentos corporificados nos currículos que, segundo Silva (1995), “têm sido contestados por seu caráter predominantemente masculino e patriarcal” (p.4). O autor argumenta ainda que o conhecimento e o currículo não são meramente

contaminados e distorcidos por certos estereótipos e certas concepções masculinistas: as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender são problematizadas como expressando de forma privilegiada a experiência e a perspectiva masculinas. O conhecimento é masculino. O currículo é masculino. (p.4)

Evidentemente, práticas curriculares, como estas, distanciam-se enormemente das práticas curriculares que a teoria crítica de currículo, há muito, vêm reivindicando. Parece que muito pouco desse pensamento crítico resultou em práticas pedagógicas progressistas nas escolas brasileiras. Tratando-se de um curso de formação de professoras/es, em que todas as professoras possuem curso superior, essa distância parece ser ainda mais grave.

Nenhum conteúdo em nenhuma disciplina abordou ou discutiu com seriedade a questão do gênero, do patriarcado com suas implicações para o ensino e a educação. O sexismo é perceptível nas falas de professoras e estudantes homens. Em alguns momentos, as estudantes mulheres resistem aos rótulos e ao que se espera delas. Apenas as mulheres. Tendo como referência o currículo em ação analisado, estamos longe de contemplar, no currículo, a experiência das mulheres e sua história de lutas, assim como de desmistificar a docilidade e dependência atribuídas às mulheres. No lugar de contemplar a experiência e a perspectiva femininas, o currículo investigado reforça, pelas próprias mulheres, o ponto de vista considerado masculino.

Certamente, por meio de currículos como este, não teremos a educação democrática que temos defendido e pela qual temos lutado. É evidente que,

para obtermos uma educação e uma sociedade mais justas, é preciso reverter essa situação. Pois, conforme nos lembra Silva (1995), “um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres” (p.4).

Entretanto, foi possível constatar, por esta investigação, que as relações de gênero estão presentes todo o tempo no currículo em ação. “O gênero” é dito, ele instala conflitos e até mesmo direciona alguns conteúdos. Sinto que o tema, de tão presente que está nas relações cotidianas, ganha vida e emerge no currículo em ação, fugindo ao controle dos planejadores do currículo, dos autores dos livros didáticos, das/os próprias/os professoras/es que não incluem o tema nos seus planejamentos formais.

Não é de uma forma problematizadora (como seria necessário) que o gênero se faz presente no currículo em ação. Mas esta presença marcante do gênero, no currículo investigado, evidencia que o currículo em ação se diferencia em muito do currículo oficial, em que ele é *campo de silêncio*. Evidencia, também, que o gênero penetra no cotidiano como se escapasse do enquadramento do currículo formal. Evidencia, ainda, a hierarquização presente nos currículos (uns pensam e outros executam), impossibilitando a criação e a produção do conhecimento na escola.

Penso que só poderá haver essa produção se as/os professoras/es permitirem que os temas emergjam no currículo em ação, destinando tempo para discuti-los e questioná-los. Como diz Moreira (1992),

favorecer a criação de um conhecimento crítico não combina com um planejamento prévio rígido. A seleção de conteúdos significativos, relacionados às experiências vividas pelos alunos e à vida cotidiana, só pode ser feita na interação entre o professor e os estudantes. (p.86)

Penso ter deixado claro, desta forma, meu argumento de que o gênero é presença marcante no currículo em ação, apesar de ser “campo de silêncio do currículo formal”.

Silva (1995) faz uma reflexão que parece delinear um estreito caminho — a ser transformado em longa estrada, acoplado às nossas lutas — de como podemos lutar contra a presença forte do sexismo, do machismo e do patriarcalismo nos currículos e nas escolas. Como sua fala retrata a esperança e a possibilidade de luta e de reversão do quadro que detectei, concluo esta análise com sua fala, mais uma arma para aquelas/es que se “preocupam” com as questões curriculares e com a educação:

Qualquer esforço de tornar o currículo e a escola menos falocêntricos tem de começar por uma revolução feminista nos currículos e na pedagogia das próprias instituições de formação. Além disso é preciso inventar formas de intervir diretamente no próprio currículo das escolas de primeiro e segundo graus para criticar seu androcentrismo e construir um conhecimento menos sexista. (...) A dominação masculina na sociedade, na

escola e no currículo é um fato muito concreto e cotidiano. Agir para contestá-la não é nenhuma tarefa abstrata e distante. Pertence à própria esfera do cotidiano e pode ser enfrentada logo na segunda-feira de manhã, em nossas salas de aula. Mas pode ser iniciada mesmo antes — no domingo à noite e em nossa própria casa. (Silva, 1995. p.192)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSEN, M. L. *Thinking about women: sociological perspectives on sex and gender*. Nova York: MacMillan, 1993.
- ANYON, J. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, maio 1990.
- APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, fev. 1987.
- _____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, fev. 1988.
- _____. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989.
- BURBULES, C. N., RICE, S. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, T. T. da. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.173-204.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- CONNEL, R. W. Política educacional, hegemonia e estratégias de mudança social. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.66-80, 1992.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- LOPES, E. M. T. Histoire de femmes: uma revisão bibliográfica. *Educação e Realidade*, v.15, n.2, p.23-32, jul./dez. 1990.
- LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria e Educação*, n.6, p.53-67, 1992.

- LOURO, G. L., MEYER, D. A. Escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.87, p.45-57, 1993.
- MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. *Programa de Ensino: curso normal*. Belo Horizonte, 1988. p.97-105.
- MOREIRA, A. F. B. Escola, currículo e a construção do conhecimento. Escola Básica, Campinas: Papyrus, 1992. p.77-88. (*Coletânea CBE*).
- PARAÍSO, M. A. Estudos sobre currículo no Brasil: tendência das publicações na última década. *Educação e Realidade*, v.19, n.2, p.95-114, jul./dez. 1994.
- RAGO, M. *Os Prazeres da noite: prostituição e códigos de sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- ROSEMBERG, F. Educação e gênero no Brasil. Porto Alegre, 1994. (mimeo)
- SACRISTÁN, J. G. Currículum y diversidad cultural. *Educación y sociedad*, n.11, p.127-53, 1993.
- _____. O Desarrollo curricular y la diversidad. Madrid, 1994. (mimeo)
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2, jul./dez. 1990.
- _____. História das mulheres. In: BURKE, P. (org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- SILVA, T. T. da. *O Que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- _____. Os Novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós moderna. In: MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. da (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Porto Alegre: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. da, MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p.7-37: Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.
- SOUZA-LOBO, E. *A Classe operária tem dois sexos: trabalho dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- YOUNG, M. (ed.). Curriculum change: limits and possibilities. In: DALE, R. et al. (orgs.). *Schooling and capitalism: a sociological reader*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1976. p.185-91.

- _____. Educational theorizing: a radical alternative. *Education for teaching*, n.91, p.7-11, 1973.
- _____. Talking sides against the probable: problems of relativity and commitment in teaching and the sociology of knowledge. In: JENKS, C. (ed.). *Rationality, education and the social organization of knowledge*. Londres: RKP, 1978.
- _____. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GARCIA, S., STOER, S. (orgs.). *Sociologia da educação II*. Lisboa: Horizonte, 1982.
- _____. Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.1, p.29-39, jun. 1989.
- WALKERDINE, V. O Raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.207-26, jul./dez. 1995.