PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Adriana Regina de Jesus

Gênero e Docência: infantilização e feminização nas representações dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina

Doutorado em Educação – Currículo

São Paulo
2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Adriana Regina de Jesus

Gênero e Docência: infantilização e feminização nas representações dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina

Doutorado em Educação – Currículo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação sob a orientação do Professor Doutor Alipio Marcio Dias Casali

São Paulo
2009

Banca Examinadora

_____

_____

_____

_____

_____

Os dias passam e a saudade aumenta cada vez mais.

Como não sentir saudades de uma pessoa tão especial como você? Como não sentir saudades do seu sorriso? Como não sentir saudades da sua alegria? Como não sentir saudades do seu jeito? Como não sentir saudades do seu encanto e da sua bondade?

Você foi e sempre será a minha luz, a minha força, a minha alegria de viver. A cada segundo, a cada minuto, a cada hora e dia estará sempre presente em minha vida e sempre me lembrarei de você com essa imagem de menino alegre – menino sorriso. Te amo e sempre amarei.

Para meu sempre irmão, Luiz Fernando de Jesus (*in memoriam*).

Quando olho para trás, sinto saudades…

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste trabalho, principalmente:

A Deus, que se fez presente em todas as etapas deste trabalho, iluminando a minha mente e guiando os meus passos.

Aos meus pais, José de Jesus Neto e Teodora Rosa Batista de Jesus, que sempre estiveram ao meu lado, ajudando e incentivando; base e alicerce da minha caminhada.

Aos meus filhos, Lucas Henrique dos Santos e Fernanda Beatriz dos Santos, razão da minha existência e fortaleza do meu ser. Amo muito vocês.

A toda a minha família, particularmente à minha irmã, Josiane, meu cunhado, Alexandre e minha afilhada, Amanda, pelo apoio e entusiasmo incondicionais.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alipio Marcio Dias Casali, um ser humano e intelectual admirável. Muito obrigada pela atenção, respeito, dedicação, competência e apoio irrestrito durante todo o processo da construção e sistematização da tese; todo o meu carinho e admiração.

Aos professores que participaram da banca de qualificação, Prof.ª Dr.ª Cláudia Chueire de Oliveira, Prof.ª Dr.ª Denice Bárbara Catani e Prof.ª Dr.ª Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, pelas valiosas observações, críticas e sugestões apresentadas, que enriqueceram de maneira significativa a presente Tese.

A todos os professores do Programa de Doutorado em Educação – Currículo da PUC, pelo acolhimento e possibilidades em relação ao conhecimento.

Aos integrantes do grupo do Seminário de Orientação da Linha de Pesquisa Currículo, Conhecimento, Cultura, pelas discussões instigantes e valiosas e pelas diversas contribuições involuntárias.

A todas as alunas e alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, que tornaram possível a realização desta pesquisa. Muito obrigada pelas contribuições e inquietações que vocês provocaram em relação às questões que envolvem: currículo, gênero e docência.

Ao Departamento de Educação e à Área de Didática do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, pelo incentivo e apoio ao longo do Curso de Doutorado, principalmente à professora e amiga Cláudia Chueire de Oliveira, que sempre me acompanhou e apoiou durante todo o processo acadêmico e pessoal qual vivencio. Muito obrigada pelas sábias palavras.

Ao Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (CDPH/CLCH/ UEL), Biblioteca Central e Pró-reitorias de Graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Londrina, o meu muito obrigada por conceder o espaço para a pesquisa.

Ao ESAP, Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação S/C, pelo apoio e incentivo durante todo o processo da minha formação acadêmica e profissional.

À Universidade Norte do Paraná, pelo apoio Institucional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro que possibilitou a concretização desta pesquisa.

Ao Marcelo, pela revisão cuidadosa e pelos inestimáveis apontamentos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta tese.

A arte de ser feliz

HOUVE um tempo em que a minha janela se abria para um chalé. Na ponta do chalé brilhava um grande ovo de louça azul. Nesse ovo costumava pousar um pombo branco. Ora, nos dias límpidos, quando o céu ficava da mesma cor do ovo de louça, o pombo parecia pousado no ar. Eu era criança, achava essa ilusão maravilhosa e sentia-me completamente feliz.

HOUVE um tempo em que a minha janela dava para um canal. No canal oscilava um barco. Um barco carregado de flores. Para onde iam aquelas flores? Quem as comprava? Em que jarra, em que sala, diante de quem brilhariam, na sua breve existência? E que mãos as tinham criado? E que pessoas iam sorrir de alegria ao recebê-las? Eu não era mais criança, porém a minha alma ficava completamente feliz.

HOUVE um tempo em que minha janela se abria para um terreiro, onde uma vasta mangueira alargava sua copa redonda. À sombra da árvore, numa esteira, passava quase todo o dia sentada uma mulher, cercada de crianças. E contava histórias. Eu não podia ouvir, da altura da janela; e mesmo que a ouvisse, não a entenderia, porque isso foi muito longe, num idioma difícil. Mas as crianças tinham tal expressão no rosto, e às vezes faziam com as mãos arabescos tão compreensíveis, que eu participava do auditório, imaginava os assuntos e suas peripécias e me sentia completamente feliz.

HOUVE um tempo em que a minha janela se abria sobre uma cidade que parecia feita de giz. Perto da janela havia um pequeno jardim seco. Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto. Mas todas as manhãs vinha um pobre homem com um balde e em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas. Não era uma regra: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse. E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz.

MAS, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

Cecília Meireles (1996, p. 20-21)

JESUS, Adriana Regina de. **Gênero e Docência**: infantilização e feminização nas representações dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Tese (Doutorado em Educação e Currículo)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar, por meio das falas dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, as representações que se têm em relação ao gênero na docência. Diante disso, fez-se necessário compreender os seguintes aspectos: os conceitos referentes às representações do imaginário social, que constituiu as relações entre gênero e docência; questões do magistério feminino, tendo como parâmetro algumas tendências (cultural, social, de gênero e política); conceitos e questões do currículo no contexto da contemporaneidade; e as representações que os discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina têm em relação ao gênero e à docência. Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, tendo como parâmetro a Análise do Discurso. Na busca de recuperar as representações dos discentes do Curso de Pedagogia da UEL em relação ao gênero e à docência, a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo formaram o conjunto de procedimentos investigativos. Ao término da pesquisa, constatou-se que os discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina relacionam a docência com aspectos de infantilização e feminização. As considerações finais do estudo destacam também que a presença predominante das mulheres no curso de Pedagogia não é resultado “casual”, aleatória; todavia, é necessário que esse espaço docente saia do silêncio e comece a ser ponto de discussão no currículo do curso mencionado, pois atualmente entendemos que a relação gênero-docência é uma construção social permeada de ideologias, valores e relações de poder que compõem o imaginário e as representações sociais de uma dada sociedade.

Palavras-chave: Currículo. Gênero. Docência. Infantilização. Feminização.

JESUS, Adriana Regina de. **Gender and Teaching**: infantilism and femininity in students' representations at the undergraduate education course of studies, at the State University of Londrina. Thesis (Doctorate on Education: Curriculum)– Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2009.

ABSTRACT

This research aims to identify, within the discourse of students in the education course of studies at the State University of Londrina, their representations in relation to gender in teaching. Therefore, it was necessary to understand the following aspects: the concepts related to representations of social imaginary, which constitutes the relationship between gender and education; issues of female teaching, with some parameter trends (cultural, social, gender and politics); concepts and issues of curriculum in the context of contemporaneity; and the representations that students of the education course of the State University of Londrina (UEL) have in relation to gender and teaching. To develop this study, qualitative approach was used as the research methodology, and its parameter was Discourse Analysis. Literature investigation, documental analysis and field research formed the set of investigative procedures, in order to retrieve the representation of students.. At the end of the study, we found that the students associated strongly teaching with aspects of infantilism and femininity. The results of the study also highlighted that the predominant presence of women in the education course of studies is not fortuitous, occasional. However, it is necessary to overcome the silence around female teaching and start discussing it related to Education curriculum. The main reason for that is our present understanding that the relation gender-teaching is a social construction permeated with the ideologies, values and power relations that make up the imaginary and social representations of a given society.

Keywords: Curriculum. Gender. Teaching. Infantilism. Femininity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Deusa Deméter 30

Figura 2 – Professora e seus alunos no dia da Primeira Comunhão, tendo ao fundo a Escola Municipal André Rebouças na cidade de Londrina 45

Figura 3 – Meninos e meninas separados em sala de aula, por fila na Escola Municipal André Rebouças na cidade de Londrina 47

Figura 4 – Imagem do Mito: Lilith (ou Lua Negra) 59

Figura 5 – Fênix 81

Figura 6 – Deusa Atena 116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
O Devir Pessoal e Profissional e a Propositura da Pesquisa 12
Procedimentos Metodológicos 21
Sujeitos pesquisados 26

CAPÍTULO I – GÊNERO E DOCÊNCIA: UMA REPRESENTAÇÃO NO IMAGINÁRIO SOCIAL LOCAL 29
1.1 O Imaginário Social 31
1.2 O lugar e a identidade da mulher no contexto londrinense: o ser mulher pioneira entre pioneiros 38

CAPÍTULO II – A MULHER NO MAGISTÉRIO: UMA RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE 58
2.1 Mulher e magistério: uma relação considerada natural e vocacional a partir do século XVIII 60
2.2 Mulher e magistério: a emergência de uma nova realidade social no século XX 68
2.3 Mulher e magistério: uma relação entre gênero e poder 72

CAPÍTULO III – CURRICULO: CONCEITO, QUESTÕES E POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE 80
3.1 Ciência e conhecimento sobre currículo 82
3.2 Currículo, Gênero e Docência 88
3.3 O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina 96
3.3.1 Fundamentos conceituais, históricos e legais 96
3.3.2 As reformulações curriculares 103

CAPÍTULO IV – A REPRESENTAÇÃO DO GÊNERO E DA DOCÊNCIA NA VISÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 115

4.1 Preliminares Metodológicas 117
4.2 Dados obtidos na pesquisa 121
4.3 Análise dos dados 131
4.3.1 O gênero e a docência na perspectiva da infantilização 131
4.3.2 O gênero e a docência na perspectiva da feminização 151

CONSIDERAÇÕES FINAIS 175

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 187

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA 202

APÊNDICE 215
Apêndice A 216

ANEXOS 217
Anexo A – Comparação das grades curriculares dos Cursos de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina e da Faculdade Nacional de Filosofia 218
Anexo B – Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (2007) 219
Anexo C – Representação dos discentes em relação aos aspectos de gênero e docência 228
Anexo D – Representação dos discentes em relação aos aspectos de gênero e docência (1º ano) 229
Anexo E – Representação dos discentes em relação aos aspectos de gênero e docência (2º ano) 251
Anexo F – Representação dos discentes em relação aos aspectos de gênero e docência (3º ano) 264
Anexo G – Representação dos discentes em relação aos aspectos de gênero e docência (4º ano) 284

INTRODUÇÃO

> A mitologia – e, portanto a civilização – é uma imagem poética supranormal, concebida, como toda poesia, em profundidade, mas suscetível de interpretação em vários níveis. As mentes mais superficiais vêem nela o cenário local; os mais profundos, o primeiro plano da vacuidade, e entre esses extremos estão todos os estágios do caminho da idéia étnica para a elementar, do ser local para o universal, que é Todo – Homem e tanto sabe quanto teme saber. Pois a mente humana, em sua polaridade entre o modo masculino e o feminino de vivenciar, em suas paisagens da infância para a vida adulta e velhice, em sua rigidez e sensibilidade e em seu continuo diálogo com o mundo é a zona mitogenética primordial – a criadora e destruidora, a escrava e, no entanto, a senhora de todos os deuses.
>
> (CAMPBELL, 1992, p. 380)

O Devir Pessoal e Profissional e a Propositura da Pesquisa

O presente trabalho é fruto de algumas indagações referentes a questões relacionadas ao gênero e à docência, no âmbito da formação inicial do pedagogo. Faz-se necessário ressaltar que a escolha dessa temática está relacionada com a nossa trajetória profissional, tanto discente quanto docente, no curso de Pedagogia, sendo um desdobramento das questões que nos levaram a ingressar na pós-graduação (especialização e mestrado).

Durante o curso de especialização em Sociologia da Educação, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica em que se discutem algumas formas de abordar o processo de feminização do magistério, identificando perspectivas de pesquisa, referentes à natureza da profissão da mulher professora. A Monografia possibilitou destacar vários problemas inerentes ao processo de feminização do magistério e à própria natureza da profissão de ensinar, relacionados ao aspecto do gênero, mas redimensionados por outros fatores sociais, culturais, econômicos e políticos da sociedade contemporânea brasileira.

Já no Mestrado em Educação, nossa pesquisa procurou identificar as características do magistério como profissão feminina, em sua trajetória histórica em Londrina na década de 1980. A questão inicial pautou-se em investigar em que medida a opção do magistério feita pelas mulheres londrinenses partia de uma escolha pessoal ou era "imposta" historicamente. Ao término do trabalho, foi possível perceber que a escolha profissional das mulheres professoras estava articulada a estereótipos de feminilidade, à falta de opções e, também, às decisões autônomas em busca de realização e independência. Portanto, a opção pelo magistério pôde ser caracterizada, naquele momento, tanto pelo aspecto pessoal quanto pela contingência histórica.

Três fatores permitiram compreender que a questão de gênero constitui um campo de estudos bastante relevante, a saber, nossa atuação docente, a especialização e o mestrado. A esse respeito, afirmam Costa e Bruschini (1995, p. 15):

> estudar a mulher no campo do magistério […] significa assumir que o sentido e as especificidades do trabalho docente são construídos socialmente e, portanto, integram o jogo complexo das determinações e resistências a que está submetido o processo de trabalho no capitalismo.

Diante destes aspectos, houve a necessidade de compreender melhor a feminização no magistério, em especial reconhecer as nuances presentes na relação entre gênero, docência e currículo. Para tanto, foram escolhidas as representações dos discentes do Curso de Pedagogia como o espaço recortado da realidade para aprofundar a investigação. Tal foco do estudo teve na Linha de Pesquisa "Currículo, Conhecimento, Cultura" (do Programa de Doutorado em Educação – Currículo, da PUC – São Paulo) o ambiente necessário para desenvolver-se.

Por meio de estudos realizados a respeito de gênero, docência e currículo, percebeu-se que a feminização ao longo do processo histórico sofreu profunda e constante tensão. Uma tensão que se origina no confronto entre vocação e profissionalismo, desdobrando-se em outras, ou seja, tensão entre a necessidade de preservar valores e a urgência em transformá-los, tensão entre

a importância de reagir a determinados modismos e a emergência de revolucionar determinados conservadorismos, tensão entre o apelo a uma ordem que possa sustentar e fundamentar a ação e a necessidade de um planejamento organizado capaz de fecundar a criatividade, tensão entre a obediência aos estatutos e regimentos e a sensibilidade às aspirações inovadoras da comunidade, tensão entre a verticalidade hierárquica e a horizontalidade representativa, tensão entre a importância da autoridade e a necessidade do diálogo espontâneo, tensão entre a importância de concentrar as decisões e o oportuno convite à difusão do poder. Diante dessas indagações, torna-se imprescindível o pensar e o repensar acerca da representação da mulher no imaginário social, no que se refere à docência.

A partir da década de 1990, o conceito de representação social tem aparecido com grande freqüência em trabalhos de diversas áreas, o que leva, muitas vezes, à indagação sobre o que vem a ser, afinal, algo de que tanto se fala. Com efeito, esse conceito atravessa as ciências humanas e não é patrimônio de uma área em particular. Ele tem fundas raízes na sociologia e uma presença marcante na antropologia e na história das mentalidades. Dessa forma, antes de tudo, convém explicitar o lugar de onde se fala, para situar a que se refere.

Segundo Serge Moscovici (1961), a representação social é uma forma de conhecer típica da sociedade, cuja velocidade vertiginosa da informação obriga a um processamento constante do novo, que não abre espaço nem tempo para a cristalização de tradições, processamento que se esteia no olhar de quem vê. A representação social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade; é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação com o objeto que tenta elaborar. É dinâmica, móvel. Ao mesmo tempo, diante da enorme massa de traduções que se executa continuamente, constitui-se uma sociedade de sábios amadores (MOSCOVICI, 1961), na qual o importante é falar do que todo o mundo fala, uma vez que a comunicação é berço e desaguadouro das representações. Isso indica que o sujeito do conhecimento é um sujeito ativo e criativo; não é, portanto, uma tabula rasa que recebe passivamente o que o mundo lhe

oferece, como se a divisória entre ele e a realidade fosse um corte bem traçado.

Nesse sentido, as representações sociais e o imaginário das mulheres professoras são construídos nessas teias de significados tecidas em suas relações sociais, constituídas pelas relações de poder postas pela sociedade. Segundo Jovchelovitch e Guareschi, a contribuição das teorias das representações sociais

> mostra possibilidades de ir contra uma epistemologia do sujeito "puro" ou uma epistemologia do objeto "puro", porque ela centra seu olhar sobre a relação entre os dois [de maneira que] […] recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio. (JOVCHELOVITCH; GUARESCHI, 1994, p. 19).

Na mesma linha de pensamento, encontram-se as idéias de Jodelet (1984), citadas por Elzirik (1999), em que as representações sociais são entendidas como

> uma forma de interpretar nossa realidade cotidiana […] atividade mental desenvolvida por indivíduos e grupos para fixar suas posições em relação a situações, acontecimentos e comunicações da vida cotidiana […] Ela não é simplesmente reprodução, mas construção e comporta, na comunicação, uma parte de autonomia e de criação individual ou coletiva. (JODELET, 1984 apud ELZIRIK, 1999, p. 361).

Isso posto, surge a necessidade de analisar as representações sociais que permeiam a relação entre gênero, docência e currículo, tendo como parâmetro o contexto histórico e social,

> sem que seja a reconstrução do acontecido neutro, desprovido de supostos, levando a ênfase apenas do político, a uma história de causalidade encadeada, a uma história de causas e conseqüências. (FENELON, 1974, p. 119).

Para tanto, os estudos sobre gênero e docência, ao contrário de se constituírem em área do saber marginal e restrita, têm-se revelado capazes de renovar a reconstituição dos processos sociais. Silva e Moreira (1995, p. 199) corroboram ressaltando que

> as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas fabricam professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora. Ao observar tais representações não se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se está examinando diretamente um processo social através do qual uma dada posição era (e é) produzida. Observar como um grupo social é representado pode nos indicar o quanto esse grupo exercia o poder; pode nos apontar quem mais freqüentemente é objeto ou é sujeito de representação.

Sendo assim, foi assumido como pressuposto nesta pesquisa que as relações de gênero e docência influenciam na organização das relações sociais e educacionais, na medida em que determinam os papéis a serem ocupados socialmente. Esse pode ser considerado um ponto relevante, visto que, como demonstram os estudos acerca da categoria gênero, as diferenças entre homens e mulheres se constroem na vida social.

Castro (1994, p. 41) vai além e indica que

> a presença das mulheres é difusa e esporádica, exigindo um trabalho de decifração que descubra as trilhas, indícios que possam dar conta de reconstruir a historicidade tanto das mulheres da elite, quanto das mulheres pobres, marginalizadas, que no seu cotidiano emergem nas mediações sociais, com seus papéis informais.

Nóvoa é outro estudioso que discute o assunto e demonstra, por meio de seus estudos, que “atualmente a história das mulheres constitui um campo de estudo bastante privilegiado, mas as mulheres, enquanto profissionais do ensino, têm sido constantemente relegadas ao esquecimento” (NÓVOA, 1994, p. 10). Tal paradoxo histórico revela-se na História da Educação, porque, segundo o mesmo autor, há um certo descaso em relação à feminização do magistério, pois percebe-se que a temática

> permanece atrelada aos cânones historiográficos inventados no século XIX e que não levam em consideração que a predominância feminina no ensino profissional, desde o século passado, e as diferenças entre os sexos, denominadas

> relações de gênero na crítica feminista contemporânea, constituem-se importantes focos de análise.[1]

Inquietações advindas da revisão da literatura sobre gênero, docência e currículo materializaram-se em diferentes interrogações, entre as quais estão:

– Como foram construídas as representações e o imaginário social em relação ao gênero e à docência no contexto social e educacional em nível mundial e local (Londrina)?

– Por que o corpo discente do Curso de Pedagogia é predominantemente feminino?

– Como foi constituído o processo de feminização no Magistério?

– Quais as representações que os discentes do Curso de Pedagogia da Universidade de Londrina têm em relação ao gênero e a docência?

Diante dessa problemática e verificando a existência de poucas pesquisas[2] sobre as representações dos discentes do Curso de pedagogia da UEL em relação ao gênero e a docência, pretende-se desenvolver o presente estudo, intitulado: *Gênero e Docência: infantilização e feminização nas representações dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.* Por gênero, assume-se o conceito de Scott (1995, p. 14), que o definiu como "um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos […] gênero é um primeiro modo

---

[1] O autor aponta o descaso e o desinteresse dos pesquisadores em relação à feminização do magistério.

[2] Por meio de um mapeamento da produção científica sobre as representações discentes em relação a gênero, docência e feminização no magistério na cidade de Londrina, foi possível localizar, nas bibliotecas públicas e particulares da cidade, alguns trabalhos, entre eles: ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar**. Ed. Associados, 1976. CASTRO, Rosimeire Aparecida Angelini. **O cotidiano e a cidade**: prática, papéis e representações femininas em Londrina (1930-1960). Dissertação (Mestrado em História)–Departamento de História – UFPR, Curitiba, 1994. CESAR, Zenite Teresinha Ribas. **Estudo da Educação do Ensino Municipal de Londrina, 1930 a 1970**. Dissertação (Mestrado em Educação)–UFPR, 1979. SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **A Feminização do Magistério**: reflexões sobre algumas abordagens e perspectivas. Monografia (Especialização em Sociologia e Sociologia da Educação)–UEL, Londrina, 2001.

de dar significado às relações de poder.” O objetivo geral do estudo é **identificar, por meio das falas dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, as representações que se têm em relação ao gênero e à docência.**

De acordo com Almeida (1997), a feminização da profissão docente é associada à presença maciça de mulheres, tanto nos cursos de formação de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, como nas salas de aulas. Esse é um fenômeno de escala mundial e tem maior visualização a partir do século XIX e início do século XX.

Nos cursos de Pedagogia, não é diferente: há presença esmagadora do gênero feminino em detrimento do masculino. Demartini e Antunes (2002, p. 23) explicam que

> essa característica do curso de Pedagogia não pode passar despercebida, pois, durante a história deste Curso sempre houve muitas brincadeiras que relacionavam o curso como uma forma de “espera” para o casamento, como se a única função das mulheres fosse a maternidade, sendo esse um discurso que perdura há muito tempo em nossa sociedade de origem patriarcal.

Apesar de ser notória a feminização do curso de Pedagogia e da profissão de Pedagogo, parece ainda haver pouca discussão no que se refere a compreender o significado que está por detrás da aparente “vocação” ou “inclinação” das mulheres para a docência, decorrente de uma sociedade que cria representações sobre o que é ser homem ou mulher. Tendo como parâmetro todas as questões apontadas até o momento, foi formulada a seguinte **hipótese** para esta pesquisa: que os alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina relacionariam o gênero e a docência com a feminização no magistério. No entanto, outro aspecto que se mostrou relevante nos dados captados refere-se às representações dos discentes do Curso mencionado, em relação ao gênero e à docência embasados no contexto da infantilização.

Faz-se necessário ressaltar que a palavra “infantilização” nesta pesquisa tem como parâmetro o conceito de Kant: o ser infantil e/ou

infantilizado é o ser menor e está associado ao medo, a um estado que o homem deveria superar para tornar-se dono de si mesmo, dotado de razão e conhecimento, um estado graças ao qual "depois de terem sacudido de si mesmos o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo" (KANT, 1974, p. 102).

Contribuindo com esta análise, Silva (2007, p. 144) afirma que "O termo 'infante' significa, etimologicamente, 'aquele que não fala', não consegue expressar seu pensamento" ou, ainda, como diz Gagnebin (1994, p. 87), "não adquiriu o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada", o que dá margem a outras interpretações. Se, por um lado, faz referência à criança enquanto vivendo uma idade pela qual se diferencia do adulto e necessita de cuidados especiais, por outro, aparece como sinônimo de um estado de espírito, característico de uma fase do desenvolvimento humano, cuja característica é a ingenuidade, a falta de consciência de seu ser moral e racional, no sentido daquilo que é exigido do adulto. Quando esse termo se refere ao adulto, dá conotação de que este ainda não adquiriu tal consciência moral e racional, permanecendo no estado infantil, sem conseguir articular verbalmente o seu pensamento. A ingenuidade mostra-se relacionada a uma representação do mundo romântica e dissociada da realidade, e que insiste em elementos idílicos e oníricos, além do uso exacerbado de metáforas no uso da linguagem. A escolha do material de suporte (folhas de papel decoradas) pelos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina para a redação de seus depoimentos também evidencia com clareza as características infantis de sua linguagem, como pode ser observado nos Anexos D, E, F e G desta tese.[3]

Todavia, a temática da infantilização não é objeto central desta pesquisa, podendo, assim, ser mais aprofundada posteriormente em outros estudos. É importante reportar, especialmente, porém, que, ao destacar as

[3] Faz-se necessário registrar que, dos 192 desenhos e ou textos produzidos pelos discentes dos quatro anos do Curso de Pedagogia da UEL, foram selecionados alguns que mais se aproximaram dos aspectos considerados: infantilização e feminização, tendo em vista a grande quantidade.

duas características emergentes do texto dos discentes entrevistados, não se está apontando, nem sequer legitimando qualquer relação causal entre elas (infantilidade e feminilidade).

É necessário destacar, ainda, que a feminização do magistério traz uma série de indagações que transcendem a esfera sócio-político-econômica, ao envolver categorias diferenciadas que transitam também pela subjetividade, privilegiando a dimensão existencial das protagonistas dessa história mais intimista.

De acordo com Almeida (1998), a feminização do magistério primário no Brasil ocorreu no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Esse movimento aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais de os professores educarem meninas e a recusa à co-educação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador. Com a possibilidade de as mulheres poderem ensinar, produziu-se uma grande demanda; o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às idéias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente, ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar seria missão feminina.

É imprescindível destacar que a preocupação com a feminização do magistério presente em inúmeras pesquisas – entre elas as de Guacira Louro (1989, 1992), Edith P. Piza Rosemberg e Tereza Montenegro (1990), entre outras – busca o entendimento das diversas dimensões que compõem o processo de feminização, sejam elas econômicas, históricas, culturais ou ideológicas. Grande parte dos estudos enfatiza que a feminização no magistério explicou-se a partir de uma perspectiva mais ampla da divisão sexual do trabalho. São, sem dúvida, análises importantes que, mesmo havendo negligência a alguns aspectos desse processo, possibilitaram o

surgimento de outras perspectivas na abordagem e compreensão de tais questões.

Procedimentos Metodológicos

As recentes tendências na pesquisa educacional sobre gênero, docência, currículo e feminização no magistério têm dado destaque aos estudos sobre as imagens, significados e crenças dos professores e alunos em relação a suas ações e práticas pedagógicas. Apesar da diversidade teórica e conceitual, identificar e compreender o pensamento das percepções, imagens e crenças que os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina possuem sobre tal aspecto é o foco deste estudo, visando contribuir com o conjunto dos demais.

A partir dessas considerações, esta pesquisa pretendeu analisar estudos sobre as representações que os discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina têm em relação ao gênero e a docência. No início da investigação, algumas dificuldades foram aparecendo, principalmente no que se refere às fontes primárias e secundárias sobre a História do Curso de Pedagogia da UEL, bem como da feminização no magistério, de Londrina, pois, mesmo sendo uma cidade de 75 anos – o que a torna uma "adolescente", se comparada a outras brasileiras –, passa por uma crise quando se trata da conservação de documentos relacionados à presente temática.

Em lugar de causar desânimo, os obstáculos se constituíram inspiradores, injetando incentivo e certeza da necessidade de se levantarem dados sobre a temática, objeto de estudo.

Isso posto, foi usada, como metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa, tendo como parâmetro a Análise do Discurso. Faz-se necessário dizer que, para compreender melhor tal abordagem, foram utilizados, como principais autores de apoio, os teóricos Orlandi (1989), Pêcheux (1988, 1990) e Putnam e Fairhurst (2001).

A abordagem qualitativa proposta parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, o que foi possível pela convivência do pesquisador com os alunos, sujeitos investigados nesta pesquisa (CHIZZOTTI, 2005).

O autor complementa afirmando que

> O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Ao longo da história da humanidade, percebeu-se que viver intensamente e criticamente implica em compreender a própria existência humana enquanto sujeito da história. Representada pelo passado, a memória, que nunca deve ser esquecida, é a maneira mais grandiosa de rever bons e difíceis momentos, para promover o aperfeiçoamento do presente em busca de um futuro mais igualitário para a coletividade.

Se vivências, experiências, sonhos, objetivos são alguns fatores que caracterizam o ato de viver, é por meio da memória dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina que também há a possibilidade de perceber a representação destes em relação ao gênero e à docência. Bourdieu (1998, p. 174) lembra que “o estilo próprio de uma classe social faz ligação com a singularidade das trajetórias sociais, portanto é essencial compreender suas singularidades”. Para tanto, a Analise do Discurso (PÊCHEUX, 1988, 1990; ORLANDI 1989) possibilitou estudar as práticas de linguagem num terreno em que intervêm questões relacionadas à ideologia, a história e o sujeito.

A análise do discurso é um método cujo objetivo é compreender uma mensagem e reconhecer qual é o seu sentido, ou seja, seu valor em um determinado contexto e sua dependência com ele. Putnam e Fairhust (2001) definem a análise do discurso como o estudo de palavras e expressões, na

forma e uso no contexto, além dos significados ou interpretações de práticas discursivas.

Essa metodologia se preocupa em mostrar além do conteúdo em si, ou seja, como está sendo usado determinado conteúdo e quais as conseqüências desse uso. A análise do discurso envolve algo mais do que saber o que se fala, envolve saber quem fala, para quem fala, como falam e para quê falam, pois o discurso pode ter inúmeras funções e significados.

O método de análise do discurso, segundo Orlandi (1989, p. 35), "requer" alguns passos:

> definir o tema e o problema da pesquisa; revisão de literatura que trata do problema; selecionar as fontes que serão pesquisadas; verificar a possibilidade de acesso às fontes; fazer a leitura das fontes; identificar as idéias principais do texto; identificar pontos-chave do texto, isto é, como o emissor se projeta, quais referências usa, como se dirige ao receptor, que linguagem é empregada, que dimensões ressalta e que argumentos usa; identificar nos dados padrões entre os pontos-chave e diferenças em relação ao tipo de receptor, descrever minuciosamente os elementos identificados, voltar ao problema de investigação, verificar se os resultados obtidos confirmam ou não as teorias revisadas e que deram suporte à investigação; fazer uma conclusão e elaborar a redação final apresentando pesquisa que foi realizada.

As entrelinhas são muito importantes de serem verificadas na análise do discurso. As intenções não verbalizadas, mas inseridas na prática discursiva, devem ser levadas em conta. Por isso, os textos analisados devem ser completos, incluindo a situação em que eles foram realizados, os objetivos aos quais prestaram e como foram recebidos.

Na busca de recuperar as representações dos discentes do Curso de Pedagogia da UEL em relação ao gênero e à docência, a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo formaram o conjunto de procedimentos investigativos.

A pesquisa bibliográfica permitiu aprofundamento e ampliação dos pressupostos teóricos de autores que discutem a temática, objeto de estudo. Lakatos e Marconi (1987, p. 66) referendam que

> a pesquisa bibliográfica trata do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, entre outros, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo.

Cervo e Bervian (1976, p. 69) também contribuem:

> qualquer tipo de pesquisa, em qualquer área do conhecimento, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação em questão, quer para a fundamentação teórica ou ainda para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa.

A análise documental permitiu a recuperação de alguns olhares sobre o contexto histórico da cidade de Londrina, bem como do curso de Pedagogia da UEL. Segundo Ludke e André (1988, p. 38), a análise documental "pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

Os documentais utilizados foram: jornais da cidade de Londrina, Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia[4] e Atas de reuniões do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, além de dados parciais sistematizados por um projeto de pesquisa.[5] Os documentos foram localizados no Departamento de Educação da UEL, no acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (CDPH/CLCH/UEL), na Biblioteca Central – UEL e nos arquivos das Pró-reitorias de Graduação, Pesquisa e Extensão. As dificuldades encontradas no acesso aos documentos foram: documentação em arquivo morto disperso em vários locais, pouca disponibilidade para consulta, precariedade de armazenamento, inexistência de alguns documentos que podem ter sidos extraviados ou ter sido descartados,

---

[4] Projeto Político Pedagógico 2007 (Anexo 2).

[5] Projeto de Pesquisa: História do Curso de Pedagogia da UEL de 1960 a 2005, coordenado pelas professoras Maria Luiza Macedo Abbud e Marta Regina Gimenez Favaro Weber, professoras da Universidade Estadual de Londrina.

por exemplo, algumas Atas de Reuniões do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

A análise documental permitiu situar a instituição de ensino no seu processo pedagógico e educativo, possibilitando, assim, entender a relação do currículo vivido com o currículo oficial, bem como suas implicações na formação dos alunos do Curso mencionado.

A pesquisa de campo foi realizada como forma de obter as informações dos sujeitos em questão, alunos do curso de Pedagogia. Segundo Lakatos e Marconi (1996, p. 75), a pesquisa de campo é

> a pesquisa em que se observa e coleta os dados diretamente no próprio local em que se deu o fato em estudo, caracterizando-se pelo contato direto com o mesmo, sem interferência do pesquisador, pois os dados são observados e coletados tal como ocorrem espontaneamente.

Contribuindo com esta reflexão, Ventura (2002, p. 79) reafirma que a pesquisa de campo

> procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

Diante disso, para entender melhor as representações dos discentes em relação ao gênero e à docência, os relatos orais e a produção de desenhos e textos referentes à temática, objeto de estudo, formaram o conjunto de procedimentos da pesquisa de campo.

Sujeitos pesquisados

Para a realização deste estudo, os sujeitos pesquisados foram alunos dos quatro anos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, totalizando 185 mulheres e 07 homens. Um encontro com cada turma para a realização deste estudo foi o primeiro passo. Naquele primeiro

momento, os participantes foram dispostos em um círculo de conversas em sala de aula, para explicitar a importância da situação, pois se tratava de uma pesquisa que permitiria refletir sobre o processo de formação dos alunos do Curso de Pedagogia. Diante disso, era importante que todos se sentissem à vontade para dizer o que realmente pensavam a respeito da docência.

Em seguida, foi solicitado que cada aluno retirasse uma folha do seu próprio caderno e desenhasse ou escrevesse sobre as representações que tinham em relação aos aspectos de gênero e docência. A atividade foi feita por todos os alunos, que participaram sem demonstrar recusa ou insatisfação.

Ao término da atividade, foi proposto que cada discente falasse a respeito das suas representações desenhadas e/ou escritas em relação à docência. Posteriormente, foi organizado mais um encontro, em que foram apresentadas, em forma de gráficos, as falas dos sujeitos da pesquisa, dando destaque aos aspectos que cada aluno havia abordado. Discutiu-se bastante a respeito dos aspectos levantados e, de maneira coletiva, em cada série, foi eleita a categoria predominante nos desenhos e textos elaborados pelos discentes.

Para garantir fidedignidade na transcrição dos dizeres dos discentes para o estudo em questão, todo o diálogo foi gravado em MP3.

Descrito o processo de recolha dos dados, foi apresentado um breve comentário acerca dos capítulos, que se seguem:

No primeiro capítulo, são analisados os conceitos referentes às representações do imaginário social, que constituem as relações entre gênero e docência. A finalidade maior é destacar a construção da identidade e dos papéis femininos presentes na sociedade londrinense.

No segundo capítulo, são discutidas questões do magistério feminino, tendo como parâmetro várias dimensões da mesma questão, ou seja, indicando como o processo de feminização no magistério é explicado por alguns autores, revelando algumas tendências: cultural, social, de gênero e política.

O terceiro capítulo apresenta a análise do currículo no contexto da contemporaneidade, destacando as implicações na formação do pedagogo e identificando o processo de construção histórica e cultural do Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

No quarto capítulo, apresentou-se a representação que os discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina têm em relação aos aspectos do gênero e da docência.

Nas considerações finais do estudo, destacou-se como os sujeitos relacionaram a docência com aspectos de infantilização e feminização. Decorrente disso, foi apresentada a discussão de que a presença predominante das mulheres no curso de Pedagogia não é resultado aleatório (casual) e se concluiu que é necessário abrir caminhos para a apreensão do cotidiano e da história social das mulheres enquanto historicidade, concretude e espaço de transformação e resistência. Indicou-se, finalmente, que há necessidade de os alunos e professores dos Cursos de Pedagogia discutirem, de maneira crítica e reflexiva, as relações de gênero e docência que aparecem, ainda, de forma velada nos currículos de formação.

CAPÍTULO I

GÊNERO E DOCÊNCIA: UMA REPRESENTAÇÃO NO IMAGINÁRIO SOCIAL LOCAL

> instruir futuras mães para que contribuíssem para a grandeza da pátria. Deveria haver uma educação básica como alicerce da moralidade e em seguimento a esse princípio, as mulheres seriam as principais indicadas para se incumbirem em modelar uma infância saudável, patriótica e livre de vícios que degeneram a raça e a sociedade
>
> (CASTRO, p. 75, 1994).

Figura 1 – Deusa Deméter

Fonte: VOLPATTO (2003)

Acredita-se que o culto à deusa Deméter tenha ido de Creta à Grécia, durante o período micênico, carregando consigo o seu nome. Sendo assim, ela é descendente direta da Deusa-Mãe cretense. Nesse caso, pode-se afirmar que Deméter representaria a sobrevivência da religião e dos valores matriarcais durante a cultura patriarcal guerreira dos gregos clássicos.

1.1 O Imaginário Social

Os aspectos de gênero e docência têm recebido uma atenção especial dos pesquisadores e profissionais da educação que estudam questões relacionadas à subjetividade e ao imaginário, bem como suas significações imaginárias e os sentidos atribuídos. Parte dessa atenção foi conquistada pela predominância de mulheres em algumas profissões, dentre elas o magistério. Sendo assim, este capítulo pretende analisar de maneira crítica e reflexiva a categoria gênero, tendo como parâmetro o imaginário e a representação social.

A aproximação ao imaginário social está fundamentada na perspectiva político-filosófica desenvolvida por Cornelius Castoriadis (1982) para quem o Imaginário Social é a instância responsável pelo processo instituidor da sociedade.

Faz-se necessário ressaltar que o conceito de imaginário radical na perspectiva de Castoriadis é o reconhecimento que o indivíduo mantém de sua capacidade de refletir sobre si mesmo e deliberar. Entende-se por capacidade inclusive a sua representação para os outros indivíduos e como é constituída e instituída social e historicamente. Essa consciência, segundo Carvalho (2001, p. 21),

> motivará tanto a psique quanto o indivíduo social histórico ou instância social, que se reconhecerão como co-criadores dessa totalidade social histórica, fruto da capacidade de criação constante, inerente de representação, afeto, intenção e criação, sempre de novas figuras e novas formas, cuja base encontra-se na imaginação radical.

No entanto, para que possamos conhecer e vivenciar o conceito de imaginário radical, Cemin (2005, p. 25) destaca a necessidade de compreendermos que

> O emprego da noção de gênero tem origem na tradição antropológica e psicanalítica feminista e visa, como na gramática, acentuar a diferenciação entre seres e coisas designadas como da ordem do masculino e do feminino, ou seja, a partir de uma diferenciação anatômica – pênis ou vagina –, a sociedade classifica e determina lugar aos sujeitos em uma ordem social previamente instituída, definindo também

> comportamentos específicos a homens e mulheres e distribuindo a cada um funções, saberes e poder social, de acordo com as características distintivas que a própria sociedade constrói como sendo pertinentes a cada um dos sexos: inteligência e coragem para os homens e afetividade e fragilidade para as mulheres.

Contribuindo com essa reflexão, Catani e outros afirmam que,

> Desde que os seres humanos nascem, a masculinidade e a feminilidade são marcas que identificam cada sexo e são impostas à psique da criança. Toda a vasta gama de elementos que constituem a nossa cultura atuam no desenvolvimento da consciência social de meninas e de meninos. Tanto para homens, quanto para as mulheres, modos de ser e de estar no mundo são, portanto, construções históricas e culturais (CATANI et al., 1997, p. 39).

Sendo assim, o pensar, o fazer e o falar já é imaginário em movimento, criando e sendo recriado por um imaginante que a tudo abarca: o ser magmático. Para tanto, Kant já alertava para a fenomenologia da coisa-em-si e para o fato de que o mundo é representação, puro fenômeno, não podendo ser jamais "descoberto" e desvendado totalmente. Assim, também, a natureza – ou, como chama Castoriadis, o "extrato natural" – já é fruto de um núcleo criativo denominado imaginário social (PASSOS, 1992).

Contudo, a questão do real, no mundo ocidental, sempre foi o limite para a compreensão de outros mundos, como o oriental e o africano. Segundo Pinheiro (2000, p. 3),

> O mundo cristão sempre foi fascinado pela "prova científica" das passagens simbólicas das escrituras. Dizer que Jesus não foi carne, mas linguagem de uma específica tradição, é causar um choque em muitos; dizer que a "Torre de Babel" (o zigurate mesopotâmio) não existiu como objeto material no meio social é causar outro; e afirmar que esses símbolos, por não terem existido realmente, é que são cheios de realidades causa mais espanto ainda.

Nesse sentido, surge algumas inquietações no que se refere a sociedade, isto é: a sociedade é uma cópia do extrato natural? As significações imaginárias já estão presentes antes do significado dado as pessoas, coisas, objetos etc.

Tendo como parâmetro as reflexões levantadas até o momento, pode-se dizer que a realidade natural, muitas vezes, tende a ajustar o sujeito às ideologias existentes, porém, como esta sociedade é formada por sujeitos históricos e sociais, existe a possibilidade de ser modificada e transformada, e estas modificações presentes em nosso cotidiano nos permitem identificar comunidades muito diferentes; no entanto, sempre com um "fio de Ariadne"[1] para ligá-las. Isso significa que toda "realidade" é "realidade social", todos os objetos não são objetos só, mas "objetos sociais" (CASTORIADIS, 1982).

Para exprimir essa "dependência" do imaginário social, pode-se dizer que o lugar ocupado pela mulher no magistério está situado em um magma de significações que pode ser traduzido por multiplicidade de significações, "uma reunião infinitamente confusa de tecidos conjuntivos, feitos de materiais diferentes e, no entanto homogêneos, toda constelada de singularidades virtuais e evanescentes" (CASTORIADIS, 1982, p. 23).

Esse magma de significações está ancorado na produção simbólica herdada, que, reatualizada e resignificada, passa a fazer parte do capital cultural a ser legado. Em síntese, o gênero é uma significação imaginária, na linguagem de Castoriadis.

Essa linguagem imaginária pode relacionar-se com o capital cultural que origina as atribuições de sentido à mulher professora, tanto as herdadas como as legadas, isto é, está inscrito nos "mecanismos pelos quais a

---

[1] A expressão *fio de Ariadne* está relacionada com o mito de Teseu e o Minotauro. Segundo BRANDÃO (1997, p. 15-71, 149-174), nesse mito é descrito que Minos, rei de Creta, pediu a Poseidon, deus do mar, que o ajudasse a conseguir a supremacia dos mares e a fazer Creta prosperar. Em troca, ele sacrificaria seu mais belo touro branco em honra ao deus. Poseidon, que era representado em forma de touro, atendeu ao pedido de Minos, mas este se esqueceu da promessa e sacrificou um touro de qualidade inferior. Ofendido, o deus fez com que Afrodite, deusa do amor, insuflasse em Pasífae, esposa de Minos, uma ardente paixão pelo touro branco. Pasífae uniu-se ao touro e desta união nasceu o monstruoso Minotauro, metade homem, metade touro, que só se alimentava de carne humana. Minos, com medo e vergonha, mandou construir o labirinto para esconder o monstro. Jovens eram deixados ali para que o Minotauro os devorasse. Teseu, filho de Poseidon com a princesa Etra, noiva de Egeu, rei de Atenas, resolveu enfrentar o monstro e parar com o sacrifício dos inocentes. Assim que chegou a Creta, Ariadne, filha de Minos, apaixonou-se por ele e se ofereceu para ajudá-lo, se, em troca, ele se casasse com ela e a levasse com ele para Atenas. Então, ela lhe deu um novelo de fio de ouro para guiá-lo no labirinto. Ele penetrou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou com sua clava, saindo de lá vitorioso.

estrutura das relações de classe tende a se reproduzir, reproduzindo os *habitus* que a reproduzem" (BOURDIEU, 1999, p. 54).[2]

Segundo Rocha (2004, p. 34),

> A função primordial do conceito de *habitus* é lembrar que as ações possuem, prioritariamente, por princípio, o senso prático e não cálculo racional, ou que o passado continua presente e ativo nas disposições por ele produzidas, ou, ainda, que os agentes sociais possuem, com muito mais freqüência, disposições mais sistemáticas do que se poderia imaginar (BOURDIEU, 1999). A ciência social se encontra nestas duas esferas, que aparentemente são opostas: a do subjetivismo, referente às propriedades como sentimento de pertença e representações que os agentes sociais têm das divisões da realidade e que contribuem para esta realidade das divisões; e do objetivismo, que são propriedades como ascendência, território, língua, religião e atividade econômica. Para compreender a representação simbólica, o pesquisador tem que trabalhar com as duas esferas: a do subjetivismo e a do objetivismo. Isso porque as relações de forças objetivas tendem a reproduzir-se nas visões do mundo social que contribuem para a permanência dessas relações. Para Bourdieu, essa relação não é antagônica, mesmo na percepção do cientista social.[3]

Para tanto, o que Bourdieu chama de *habitus* e Castoriadis de *significação imaginária*, segundo Passos (1992, p. 57),

---

[2] As categorias de análise para compreender o fenômeno da reprodução do *habitus* (BOURDIEU, 1999) se inscrevem em um universo que inclui compreender a relação entre residência, sexo, condição de classe de origem, condições de existência, ethos (disposições com relação à escola e à cultura, à aprendizagem, à autoridade, aos valores escolares, relações com a linguagem e cultura) e capital cultural e social. A relação entre essas categorias é responsável pela "probabilidade objetiva de êxito escolar" e pela esperança subjetiva de acesso à escola, de êxito e ascensão pela escola. Bourdieu sofreu uma intensa influência do estruturalismo de Lévi-Strauss, dando origem a sua discussão sobre noção de *habitus* (estrutura estruturada e estruturante). O mundo social, assim como nos sistemas simbólicos (como linguagem e mito) apresentam estruturas objetivas, as quais independem da consciência e vontade dos agentes, sendo capazes de orientar e coagir suas práticas e representações. Há também uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação, constitutivos do que o autor chama de "*habitus* e estruturas sociais".

[3] O autor faz uma crítica ao objetivismo do estruturalismo, por reduzir todo um sistema de relações às práticas dentro das quais o sistema se realiza. Tal crítica se deve ao fato de o estruturalismo manifestar-se como as intenções dos sujeitos e a consciência que eles podem tomar de suas obrigações e de sua lógica, desconsiderando o subjetivismo dos agentes e levando em conta apenas o sentido objetivo das práticas. É necessário romper com o objetivismo metódico, com a postura de converter em totalidades as relações objetivas e a necessidade de se construir uma teoria prática. Entender todo o processo que envolve a execução de uma prática requer uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exterioridade.

> leva a compreender que as concepções e representações são produzidas pelas estruturas que constituem um meio particular e podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, isto é, a um sistema de disposições, um princípio gerador e estruturador de práticas e representações que podem ser subjetiva e objetivamente reguladas e regulares no que se refere às relações sociais.

Contribuindo com esta reflexão, Bourdieu (1999) argumenta que é o capital cultural que legitima todo o campo de saberes que se relacionam com o sentido atribuído socialmente nas relações de gênero[4]: o sentido primeiro, funcional, e os sentidos outros, incorporados pelas relações culturais próprias.

Isso posto, Castoriadis (1982, p. 28) contribui dizendo que

> o homem é criação propiciada por uma formação exagerada da faculdade da imaginação... O que faz a essência do homem, precisamente, é a imaginação criadora... Ora, para que a espécie humana pudesse sobreviver, a psique precisou ser socializada e dar sentido a um mundo sem-sentido natural-biológico. Ao criar as significações, institui-se a sociedade que, portanto, é a origem de si mesma.

Ou seja, não se poderia, para o autor, pensar a humanidade fora do mundo de significações, fora das instituições sociais. A busca de uma argumentação que visasse à universalidade (à própria filosofia) não se originaria na "racionalidade" humana, mas, sim, na imaginação criadora ou imaginário radical. Para Castoriadis (1982, p. 35), a imaginação diferencia o ser humano dos outros animais, por isso pode falar-se de algo em comum, quando se trata da humanidade. Como o próprio autor declara,

> tudo o que foi imaginado por alguém com força suficiente para conformar o comportamento, o discurso ou os objetos pode, em princípio, ser reimaginado […] por alguma outra pessoa. O imaginário radical é fonte criadora tanto da psique quanto do social-histórico. O imaginário radical enquanto imaginação radical traduz se no que para a psique / soma é posição,

[4] Analisando o "estado da arte" sobre a produção antropológica em torno do tema de gênero, Heilborn (1992) indica que a categoria gênero veio em substituição à categoria mulher, que não dá conta do caráter relacional que a noção comporta. Adverte que a simples substituição de uma noção por outra não garante o estabelecimento da interdependência estrutural dos pares de oposição masculino e feminino.

> criação e fazer ser; aparece, pois, como fluxo representativo / afetivo / intencional. Por sua vez, o imaginário radical enquanto imaginário social aparece como corrente do coletivo anônimo, traduzindo-se na sociedade instituinte e no que para o social-histórico é posição, criação e fazer ser. Essas duas dimensões do imaginário radical não são incomunicáveis nem estáticas, embora a dimensão psíquica, a todo tempo, tenha a sua participação ocultada na criação social, ela se manifesta tanto em forma de sonhos ou doenças psíquicas como também em alterações, ainda que lentamente, do imaginário social. Este, por sua vez, possibilita a existência da psique, porque é na dimensão social-histórica que se dá um sentido para a vida. A psique só pode existir socializada.

Sendo assim, o mundo humano é cada vez mais instituído pelo imaginário social de época, e é possível perceber tal fato a partir das matérias já trabalhadas pela imaginação ao longo da história do *sapiens* (BACHELARD, 1990, 2001; DURAND, 1997), que trazem nova significação à tradição, de modo histórico e criativo, através do dizer e do fazer sociais, pois o humano é uma espécie de ser que define a si mesmo de maneira inventiva, ao modo da *poieses* (CASTORIADIS, 1982); por isso, é importante criticar a forma pela qual a sociedade define o humano e o lugar que homens e mulheres devem ocupar no mundo construído e reconstruído pelas definições auto-instituídas socialmente.

Tendo como parâmetro essas reflexões, faz-se necessário analisar a diversidade da vida humana na perspectiva do imaginário social, possibilitando, assim, conhecer as imagens instituídas e instituintes das mulheres professoras construídas em torno da docência.

Para se compreender a mulher professora, é necessário entender a categoria gênero, mas, para isso, é imprescindível recorrer à história, não do movimento feminista, mas da participação de homens e mulheres na construção do mundo social; ou seja, a realidade objetiva, na qual a unidade se dá pela articulação da vida material e mundo simbólico, pois, segundo Lima (1996, p. 41), “a formação e o reforço de uma identidade de gênero no magistério estão relacionados com a construção da identidade sócio-histórica das mulheres”.

Ou seja, no decorrer da história da humanidade, para cada sexo, existem diferentes expectativas de comportamentos, normas e atitudes que, depois de aprendidas, são internalizadas. O indivíduo, ao nascer, é condicionado quanto à forma de ver, de ser e de estar na sociedade.

Faz-se necessário ressaltar que o imaginário se constitui de representações simbólicas do real, como afirma Postic (1993). Para ele, "O imaginário começa onde a realidade opõe, senão rejeição, ao menos resistência: algo não está diretamente acessível, escapa, mas pode ser adivinhado; permite uma esperança, embora velada" (POSTIC, 1993, p. 15).

Isso posto, para compreender o processo da construção das representações sociais e do imaginário, tendo como parâmetro as questões de gênero e docência, é imprescindível conhecer a cultura local de uma determinada sociedade. Contudo, como se trata de uma pesquisa qualitativa, foi necessário delimitar o tempo e o espaço para tal investigação. Diante disso, o próximo item tratará de contextualizar a origem da cidade de Londrina, bem como identificar a identidade social da mulher londrinense construída ao longo do processo da história local.

1.2 O lugar e a identidade da mulher no contexto londrinense: o ser mulher pioneira entre pioneiros

Ainda que o movimento de reocupação do Município de Londrina não seja o objeto específico desta pesquisa, faz-se necessário resgatar o seu processo histórico, possibilitando-se compreender a construção do imaginário social em relação ao papel da mulher na sociedade londrinense.

A colonização da cidade de Londrina foi marcada pela história dos homens saídos de Minas Gerais e São Paulo, que foram chegando à área de Cambará, entre 1904 e 1908. Rapidamente, a faixa entre Cambará e o Rio Tibagi – uma linha que representaria o futuro percurso da ferrovia São Paulo-Paraná – foi tomada por grandes propriedades, cujos donos, via de regra, as subdividiram em pequenas parcelas (LOPES, 1982).

Enquanto isso, vastas áreas de terra roxa de domínio estadual, localizadas a oeste do Rio Tibagi, permaneciam praticamente inexploradas, sofrendo os efeitos de um lento e ineficaz plano de colonização do governo. Em 1920, percebia-se uma séria frustração nas expectativas de ocupação da área, em virtude da morosidade do Estado.

Havia falta de continuidade, recursos financeiros limitados e uma visível inépcia oficial. O quadro, além disso, já tinha sido agravado com a deflagração da Primeira Guerra Mundial, que não apenas interrompeu o fluxo de imigrantes como também provocou desconfiança naqueles que já se encontravam na região.

A partir de 1922, o governo estadual começa a conceder terras a empresas privadas de colonização. Em 1924, inicia-se a história da Companhia de Terras Norte do Paraná, subsidiária da firma inglesa Paraná Plantations Ltda., que deu grande impulso ao processo desenvolvimentista da área. O processo de colonização do Norte do Paraná teve influência do poderio econômico centralizado na Europa, no ano de 1924, tendo como finalidade aumentar a expansão de domínios econômicos além-mar. Nessa época, na década de 20, o então presidente da Republica Arthur Bernardes convidou uma missão econômica inglesa para vir ao Brasil fazer investimentos econômicos, visando à expansão política e econômica já enraizada na Ásia e na África. Ou seja, atendendo a um convite do governo brasileiro – que sabia do interesse dos ingleses em abrir áreas para o cultivo de algodão no exterior –, chega a Missão Montagu, chefiada por Lord Lovat, técnico em agricultura e reflorestamento. Lord Lovat ficou impressionado com a exuberância do solo norte-paranaense e acabou adquirindo duas glebas para instalar fazendas e máquinas de beneficiamento de algodão, com o apoio de “Brazil Plantations Syndicate”, de Londres. (CASTRO, 1994).

O empreendimento fracassou, devido aos preços baixos e à falta de sementes sadias no mercado, obrigando a uma mudança nos planos. Foi criada, assim, em Londres, a Paraná Plantations e sua subsidiária brasileira, a Companhia de Terras Norte do Paraná, que transformaria as propriedades do

empreendimento frustrado em projetos imobiliários. Na verdade, era uma tentativa de ressarcir o grupo inglês do prejuízo do projeto anterior.

Já de início, a Companhia concedeu todos os títulos de propriedade da terra, medida inusitada para as condições da região e mesmo do Brasil. Por isso, os conflitos entre colonos antigos e os recém-chegados praticamente não existiram na zona colonizada pelos ingleses.

Londrina, desde a vinda da Companhia de Terras Norte do Paraná (CNTP), se tornou palco de inúmeras transformações. Assim, de forma direta ou indireta, toda vez que se escreve e analisa o povoamento e a ocupação recente do Paraná e de sua região Norte, há sempre uma referência ou uma análise mais aprofundada sobre a ação dessa empresa.

No entanto, não se pode apresentar a CTNP como única e principal responsável pelo processo de ocupação da Região Norte do Paraná, mesmo porque essa região encontrava-se ocupada por vários agentes, que, a seu modo, trabalhavam e produziam sobre a terra.

Segundo Lopes (1982, p. 12),

> Durante centenas de anos, os vários grupos indígenas foram os únicos habitantes destas terras, sendo que as primeiras tentativas de povoamento se deram em função da necessidade de se garantir a posse das terras pertencentes ora à Espanha, ora a Portugal. Em meados do século XVII surgiram às primeiras reduções indígenas no território denominado Guairá, estabelecendo-se especificamente, em terras que hoje integram-se ao Norte do Paraná. Tais reduções não permaneceram por muito tempo atuando com núcleos de povoamento, pois acabaram sendo dizimadas pelas bandeiras paulistas, as quais percorriam os sertões do Ivaí e Tibagi em busca de nativos e em busca de minas de ouro e prata.

É nesse contexto que irão surgir fazendeiros de posse contestável, caboclos, mineiros, paulistas, posseiros e grileiros, que ocuparam e trabalharam nestas terras, fazendo-as produzir, além de outras empresas privadas, que, mesmo sendo de menor porte, atuaram na região antes, durante e depois da CTNP, através de uma ação especulativa e imobiliária.

Assim, o Norte do Estado do Paraná deixou de ser aos poucos um “vazio”. A paisagem natural e social foi radicalmente metamorfoseada pela existência de terras virgens de lavouras e férteis. Mas, além desse recurso natural a ser apropriado, a ação humana, através da construção de estradas de ferro, da formação de pequenas propriedades para comercialização, a introdução de colonos nacionais e estrangeiros e explosão de núcleos urbanos planificados, resultou numa intensa onda migratória.

Convém assinalar que, a partir do século XIX, sobretudo no sul do Paraná, formaram-se vários núcleos coloniais de alemães, ingleses, italianos, poloneses e ucranianos. Percebendo a imensa potencialidade dos recursos naturais do norte do Paraná, o grupo inglês efetuou, por volta de 1924, uma compra de terras, adquirindo 415 mil alqueires e, em 1927, mais 100 mil, totalizando 515 mil alqueires. (CASTRO, 1994).

A partir de 1927, data em que concluiu suas compras de terras, a Companhia dedicou-se a preparativos e planejamento do primeiro povoado, área onde está situado o Município de Londrina.

A viagem “pioneira” de 1929 delineou o início da saga “desbravadora do sertão” rumo ao oeste, que, composta somente de homens, aportaria em Londrina, local então denominado de Patrimônio Três Bocas. A cidade foi estabelecida sobre um espigão a oeste do rio Tibagi, situada a 23º23’30”W 51º11’05”S. As construções iniciais, segundo Gomes (1938, p. 46), “não nasceram de forma espontânea, mas de um desejo fundador, de uma ‘razão ordenadora’, como um núcleo urbano planificado, que revelou uma determinada ordem social hierárquica”.

A ordem social hierárquica pensada pelos ingleses é explicitada na seguinte política, segundo Gomes (1938, p. 47):

> Favorecer e dar apoio aos pequenos fazendeiros, sem por isso deixar de levar em consideração aqueles que dispunham de maiores recursos. Este sistema estimulou muito a concentração de produção, principalmente cafeeira, a explosão demográfica, a expansão de núcleos e o aparecimento de classes médias rurais.

O Município de Londrina foi criado pelos ideais liberal burguês, sendo legitimado pelo Decreto Estadual de 3 de dezembro de 1934, pelo Interventor Federal Manoel Ribas, e sua instalação ocorreu no dia 10 de dezembro do mesmo ano, passando a exercer grande influência no desenvolvimento da região norte-paranaense. (CASTRO, 1994).

A visão liberal-burguesa da história da cidade de Londrina, consubstanciada na

> trajetória racional da CTNP, nos espaços colonizados, legitimou-se a partir de alguns elementos, tais como: a livre iniciativa, a garantia do direito de propriedade, o estímulo ao lucro, o espírito público da empresa privada, o caráter civilizatório da burguesia. Inseridos na construção histórica, *a posteriori*, os pioneiros foram tidos como responsáveis pelo sucesso da ação especulativo-colonizadora (CASTRO, 1994, p. 95).

Ou seja, nos anos do Eldorado, a representação do "pioneiro" possuiu distintas significações: identificado à saga heróica do bandeirante paulista – desbravador do sertão, associado ao fazendeiro de café –, bandeirante moderno e também à coragem e ao despojamento do pioneiro norte-americano. Essas associações não emergiam soltas no espaço-tempo, mas atreladas a um movimento geral de redefinição política, espacial, econômica e simbólica da região norte do Paraná, caracterizada pela marcha do progresso dos cafezais.

A representação do "pioneirismo masculino" ocultou as diversidades de classe e, principalmente, as de gênero, que se estabeleceram na cidade. Nela o homem é construtor e criador, é ponto de partida e de chegada, é o agente dinâmico e civilizador. O cronista Alberto João Zortéa, ao abordar o tema "pioneirismo e desbravadores", enalteceu a trajetória da seguinte forma: "Homens como esses, que temperaram o seu caráter na luta e no destemor, desde a juventude até a maturidade, é que moldaram uma nova civilização no Norte do Paraná, dando-lhe um conceito ímpar na grandeza e na integração nacional" (ZORTÉA, 1975, p. 54).

E prossegue o cronista a enaltecer o "pioneiro":

> Este é o pioneiro, o homem[5] que povoa os sertões, transformando-o em fazendas ou funda vilas que se transformaram em cidades, quando a terra é boa, como foi o caso de Londrina, que está destinada a ser uma das grandes cidades do Sul do Brasil, graças também à coragem de um povo que foi selecionado naturalmente […] Somente a existência dessa esfera pública e a subseqüente transformação da cidade em uma comunidade de coisas que reuniu homens com objetivos comuns, estabelecendo uma relação entre eles, pode garantir a eterna permanência da "sociedade de pioneiros", como únicos sujeitos construtores e transformadores do devir histórico. É evidente que esse espaço público não foi construído apenas para uma geração ou planejado somente para aqueles que estavam vivos. Ele deveria transcender a duração da vida dos homens mortais […]. Os registros históricos e, sobretudo, alguns trabalhos acadêmicos, encarregaram-se de tornar concreta essa transcendência para uma potencial "imortalidade" terrena do ideário do pioneiro – homem – que se preservou da ruína natural do tempo (ZORTÉA, 1975, p. 54).

Neste sentido, segundo Castro (1994, p. 69),

> os homens exaltados pelo cronista — que realiza o papel de contador da ordem pública — derrubaram as matas, construíram casas, fazendas e cidades, povoaram os sertões, com sua luta e destemor, moldaram a civilização que perpetuou sua grandeza projetando-se para o futuro. É uma leitura hegemônica do passado e de construção de uma determinada memória – a masculina.

Nessa perspectiva da história masculina oficial, restavam às mulheres a casa, as atividades domésticas, os filhos e o marido. Essa verdadeira exclusão das mulheres do espaço público revive a tendência liberal do século XIX, com seu velho discurso naturalista, apoiado nas descobertas da medicina e da biologia.

---

[5] Guedes (1995) chama atenção para a conceituação de Mulher e de Homem dada pelos dicionários da atualidade. Toma como referência o dicionário "Aurélio", onde a Mulher é conceituada como "o ser humano do sexo feminino capaz de conceber e parir outros seres humanos e que se distingue do homem por essas características […] A mulher considerada como ser frágil, dependente, fútil, superficial". A essa conceituação segue uma série de denominações de mulheres: mulher à toa, mulher de comédia, mulher rótula etc. O homem, por sua vez, é conceituado no mesmo dicionário como "qualquer indivíduo pertencente à espécie animal que apresenta maior grau de complexidade evolutiva, o ser humano dotado das chamadas qualidades viris, como coragem, força, vigor sexual" […]. Guedes realça que, das várias denominações de mulher apresentadas no dicionário, somente duas delas não têm o significado de meretriz e que nenhuma denominação dada ao homem possui conotação pejorativa.

Percebe-se, assim, que as características masculinas eram pautadas na razão, no poder de decisão e na inteligência; e as femininas, no coração, na sensibilidade e nos sentidos. É possível visualizar esses aspectos apresentados sobre a masculinização e a feminilidade nas histórias em relação à educação de mulheres proposta pelo Colégio Mãe de Deus:

> A inauguração, em 1938, do "Colégio Mãe de Deus" foi associada à representação de "civilização" e demonstrou a interseção entre os poderes, visto que foi edificado em terreno doado pela Companhia. Revestido de uma missão educativa e sagrada, o prédio, construído com recursos da comunidade, pelas religiosas do Instituto Secular das Irmãs de Maria de Schönstatt, desde sua fundação destinou-se à educação das meninas da elite. O fato da rigorosa separação dos sexos, neste colégio de reconhecido prestígio, e da rigidez de formação, exclusivamente para moças, visou manter e preservar os papéis e valores tradicionais femininos, num exercício de coordenar e adestrar seus corpos e sua moralidade.
>
> Dirigido a uma clientela específica, em sua maioria filhas de famílias abastadas, o educacionário de freiras que também funcionou em regime de internato àquelas de fora da cidade, pautou-se em uma doutrina cristã e numa pedagogia rígida de proibição, punição e reforço da moralidade. Enfim, uma visão de mundo que as distinguisse das outras mulheres. Vigorou por muito tempo o ideal da "moça prendada", capaz de participar da vida social em formação, inserindo-se desta forma, na esfera pública de maneira elegante e inteligente, assim como assegurando seu desempenho na esfera íntima, a partir do aprendizado do bordado, costura e pintura, num verdadeiro ritual de preparação para o casamento. (ZORTÉIA, 1975, p. 51).

A citação permite inferir que a preocupação em relação à educação das mulheres centrava-se na formação doméstica. A elas cabia aprender a bordar, costurar, cuidar dos filhos e marido; enfim, conhecer somente a dinâmica do espaço privado. Essa orientação compôs os aspectos da "boa educação," que permaneceu aliada ao conteúdo da educação formal.

A literatura religiosa, por sua vez, também reforçou esse modelo ideal de mulher, de forma pedagógica, num momento de solidificação dos padrões morais e comportamentos burgueses. Um exemplo de tal situação pode ser visto em 1938, quando o padre Geraldo Pires de Souza publicou um

pequeno manual intitulado “As três Chamas do Lar: 1. Esposa; 2. Mãe e educadora; 3. Dona-de-casa”. O manual reforçava os seguintes aspectos:

> – a missão e a grandeza da mulher no lar; acentua as representações ocidentais seculares da esposa virtuosa, da mãe solícita e da dona de casa habilidosa;
>
> – aconselha as mulheres a se manterem no lar — local por excelência da mulher virtuosa —, cuidando de seus filhos e maridos, abnegada e soberana;
>
> – acompanhamento dos mínimos movimentos da vida cotidiana da família, aliada a uma constante dedicação a Deus (SOUZA, 1958, p. 36).

No momento histórico dos anos 30 e 40, é possível perceber a inter-relação entre educação e igreja, expressada também em uma fotografia tirada na década de 1940, numa Escola Municipal:

Figura 2 – Professora e seus alunos no dia da Primeira Comunhão, tendo ao fundo a Escola Municipal André Rebouças na cidade de Londrina.

FONTE: Arquivo particular

Na década de 1940, os argumentos favoráveis à maternidade como obra civilizadora e educadora, à puericultura, ao casamento e a casa foram elaborados da seguinte maneira, segundo Souza (1958, p. 133):

> A maternidade é para a esposa, ainda moça, uma grande benção. É o dever feito sentimento. É a vida organizada, centralizada, presa às finalidades humanas, mais nobres. As seduções exteriores perdem seu encanto quando se apresentam à jovem mãe. O que se diz do amor de Deus – que põe tudo em ordem dentro de nós – é também verdade proporcional a respeito do amor materno. Toda mãe é como Maria; concebe um salvador, seu próprio salvador.
>
> A propósito, a maternidade é primordial para o "ser mulher". A educação da criança exige dedicação e abnegação.

Tendo como parâmetro esses argumentos favoráveis à maternidade como obra civilizadora e educadora, o espaço doméstico é reservado somente para as mulheres, e é nesse contexto, na cidade de Londrina, no período histórico analisado, que há indícios de um reforço para as desigualdades existentes entre os sexos, pois a educação acontece distintamente para meninos e meninas.

Desde cedo, as meninas são levadas a assimilar valores referentes à maternidade, a ser mãe, esposa e dona-de-casa. Aprendem, assim, a necessidade de renegar a sua condição de ser autônoma, quando entram em contato com o sexo masculino.

O culto da domesticidade ia acontecendo à medida que o lar passava a adquirir um conjunto de papéis de ordem social, política, religiosa e educacional muito mais amplo.

Forquin (1993, p. 103) contribui, afirmando que "as habilidades, conhecimentos e atitudes da dona-de-casa (conteúdos) do mundo doméstico vão ser reconhecidos como significativos para integrar os currículos escolares".

Diferentemente, os meninos, desde a mais tenra idade, são impulsionados a buscar o externo, ou seja, o espaço público. É possível

visualizar a diferença estabelecida pela sociedade londrinense entre o sexo feminino e masculino na seguinte fotografia da década de 1960.

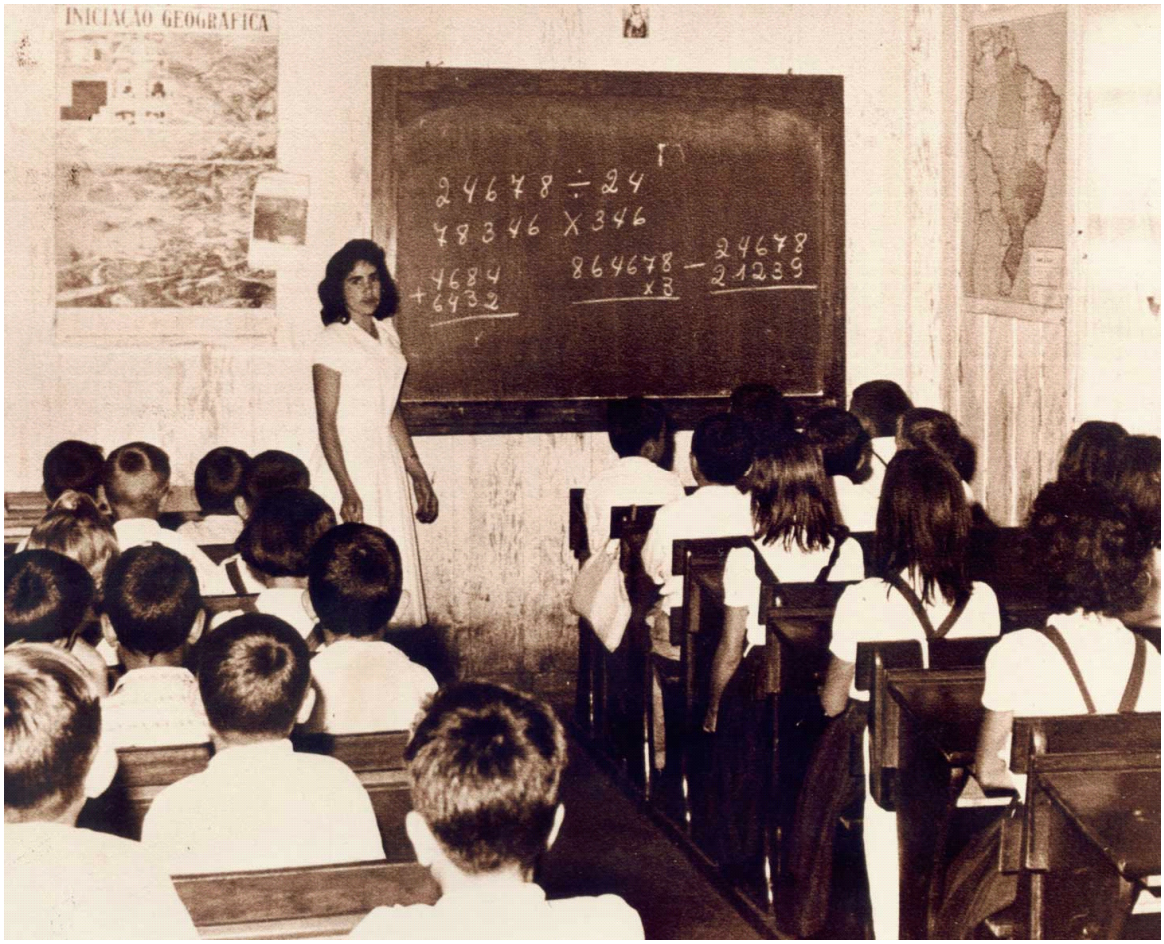


Figura 3 – Meninos e meninas separados em sala de aula, por fila na Escola Municipal André Rebouças na cidade de Londrina

FONTE: Arquivo particular

Para cada sexo, porém, existem diferentes expectativas de comportamentos, normas e atitudes, que, depois de aprendidos, são internalizados. O indivíduo, ao nascer, é condicionado quanto à forma de ver, de ser e de estar na sociedade. Cada personagem ou indivíduo vai-se identificando com o papel que lhe é atribuído dentro e pela sociedade onde vive.

Essa educação rigorosa, conservadora e redentora, oferecida às mulheres na cidade de Londrina, restituiu-lhes seu antigo posto de “rainha do lar”, com a tarefa de promover-lhes boas leituras, de cunho pedagógico,

visando prepará-las para o ideal feminino e seu “destino natural”, valorizando virtudes como bondade, paciência, pureza e abnegação. Da mesma forma, tal leitura de Souza (1958) teve por finalidade combater a “leitura mundana e distorcida”, que auxiliava a “corromper os costumes”

Ainda a partir dos fragmentos transcritos por Souza (1958), percebe-se também uma nítida defesa da divisão de função para o homem e para a mulher. A ele competia, fundamentalmente, a sustentação econômica da família na esfera pública – trabalho profissional fora de casa. A mulher foi incumbida da educação dos filhos, do cuidado da casa, do controle das despesas; em suma, de ser a figura guardiã do lar, transmissora da virtude e da religião.

Sem dúvida, esses discursos pela essência de seus pressupostos tradicionais possuem todos os elementos do discurso liberal-burguês, utilizado para excluir as mulheres da esfera pública, valorizando as virtudes femininas, as diferenças entre os sexos e a natural domesticidade da mulher. Essa estratégia persuasória também fez parte do discurso montado pelo regime pós-30, a fim de controlar a vida cotidiana das famílias, tendo na mulher a figura de vigilância e unidade moral. Nesse período, segundo Costa (1989, p. 107),

> combateu-se abertamente o divórcio e exaltou-se o casamento; condenou-se a emancipação feminina tida como ameaça à preservação da família. O trabalho feminino foi apregoado pelo modelo estatal como o responsável pela diminuição do apego à família e pela dissolução da unidade moral da mesma. A ausência do lar da figura materna e de sua vigilância foi responsabilizada pelo abandono dos filhos e pelo seu descaminhamento moral. Afinal, a mãe fora incumbida do papel de civilizadora e formadora do caráter e do patriotismo.

Inegavelmente, a mulher dos primeiros anos de colonização de Londrina teve um papel vital no ordenamento do privado e do íntimo, na manutenção das relações familiares, na educação dos filhos e na sociabilidade com a vizinhança. No anonimato do mundo da casa, atuou no papel de esposa e mãe, como se pode constatar pelo relato de Oswald Nisdorf, que retrata a mulher:

> Um punhado de homens e poucas mulheres viviam nestas ilhas, verdadeiras células de germinação do futuro, desenvolvimento fantástico do nosso estado paranaense. As mulheres faziam milagres na preparação da comida. A matéria básica era o palmito, que era preparado de todas as formas: cozidos, fervidos, assados, grelhados, ensopados, crus, fosse como salada e como compota. O fogo tinha de ficar aceso no fogão dia e noite porque não havia fósforo para acendê-lo. Uma vida de sacrifícios, porém cheia de confiança para o futuro. Parece que esta época dura implantou no homem e na mulher do Norte do Paraná esse espírito de pioneiro, de agüentar, de lutar, de trabalhar e de confiar no futuro que até hoje é o característico do povo do Norte do Paraná. (COUTINHO, 1959, p. 81).

O engenheiro Oswald Nisdorf refere-se ao ano de 1932, durante o isolamento imposto ao patrimônio de Londrina, quando da Revolução Constitucionalista Paulista, que, no entanto, não impediu a chegada de compradores e trabalhadores que se engajavam nas tarefas cotidianas de derrubada e queima da mata e plantio do café. Esses homens, muitas vezes, permaneciam semanas inteiras na mata, ausentando-se do convívio familiar.

Os papéis femininos não se restringiram somente ao âmbito privado: contribuíram com seu trabalho cotidiano para o enriquecimento da elite, seja em tarefas agrícolas, seja em comerciais e, também, em outras inúmeras atividades, necessárias à urbanização que se processava e à riqueza extraída do campo. Improvisaram formas de sobreviver e contribuir para manter a família.

Aos poucos, a cena pública, a partir da década de 1960, reservou-lhes outras atividades, envolvendo novas sociabilidades, como sua atuação nos salões, em bailes e festas de então, que denotavam uma projeção da esfera privada em direção à esfera pública, mesmo que subordinada àquela.

Nos jornais e revistas publicados no período, freqüentemente proliferaram textos que se constituíram em um discurso estruturado de imagens femininas. Introduziram um novo estatuto, a fim de divulgar novos hábitos e novas formas de sociabilidades femininas a uma sociedade que se pretendia “civilizada” e “próspera”, procurando estar em sintonia com as transformações nacionais e internacionais. A modernização do espaço urbano, o afluxo do

capital advindo da produção cafeeira e, portanto, a formação de fortunas individuais criaram formas de identificação e distinção social dessa elite, que se refletiram no universo e imaginário feminino, acenando para uma forma ambígua de participação no mundo público – espaço de visibilidade social. A mulher, fora do lar, deveria cuidar de seus gestos, aparência, roupa, para não ser confundida, em hipótese alguma, com a prostituta, figura dissoluta de "mulher pública".

Paralelamente a essas exigências, mas afinadas à ordem burguesa, houve uma revalorização da esfera privada – universo da intimidade –, onde as representações de mãe–esposa–dona-de-casa foram reelaboradas, e o lar, considerado espaço sagrado do feminino e, portanto, de sua competência e realização.

É inerente que novos papéis sociais lhes estavam sendo prescritos, à medida que se redefiniam suas funções sociais e sua forma de inserção na sociedade. Mesmo assim, permaneceram atreladas a alguns códigos e atribuições antigos e subordinadas à sua função principal, a de ser mãe e esposa. A documentação oficial sobre o contexto histórico da cidade de Londrina espelha o virtual monopólio que o homem exercia sobre o espaço público burguês londrinense e constrói uma imagem de mulher que dele participava como alguém que vivia em território estranho, como coadjuvante e âncora da ação transformadora masculina.

> Outro espaço público permitido às mulheres refere-se ao magistério. Faz-se necessário ressaltar que as primeiras professoras londrinenses eram jovens, algumas solteiras, que vieram sozinhas para o norte promissor e passaram a viver e fazer parte da sociedade londrinense. Entretanto, a retribuição salarial da sociedade, já naquela época, demonstrava ser desproporcional com a importância da ação educadora. Um professor formado (normalista), nomeado pelo Estado, recebia 240 mil réis mensais, e o salário de um ajudante de motorista era de 300 mil réis. O que estes números demonstram é que, desde aqueles tempos, a remuneração dos professores era inferior à de trabalhadores não especializados. (CERNEV, 1997, p. 123).

Castro (1994, p. 95) vai além no registro histórico, afirmando que,

> Embora o poder aquisitivo das professoras não fosse condizente com uma boa remuneração, elas eram bem relacionadas, aceitas e respeitadas. Ou seja, não se reivindicava melhor remuneração salarial, pois o salário afetivo compensava todo o trabalho realizado.

Essas professoras sabiam que tinham em suas mãos a missão de formar os futuros cidadãos, filhos de pioneiros, colonos, filhos de pessoas anônimas que teriam de estar imbuídos de formação para dar continuidade à empreitada chamada Londrina. E numa sociedade de pioneiros homens.

Na década de 1960, o *Jornal de Londrina* veiculou extensos artigos abordando "a evolução intelectual da mulher", enfatizando a importância do preparo intelectual – profissional, feminino –, resgatando a historicidade da temática desde a Colônia até a República no Brasil, como se vê a seguir:

> Mas a mulher acabou por dar, das possibilidades de sua inteligência, a mais cabal das provas: manifestou-se pela ação em todos os setores da atividade humana. Insinuando-se, esquivando-se, vencendo mil tropeços, derrubando preconceitos seculares, conquistou o privilégio de instruir-se, e, hoje, o trabalho feminino corresponde a uma necessidade econômica e social […]. Tão pouco importa renúncia aos direitos ou negligência aos deveres peculiares ao sexo. (ZORTÉA, 1962, p. 5).

No entanto, era preciso ter consciência de que

> Instruir-se é preciso, porém nunca esquecer de aproveitar as aptidões específicas femininas, suas tendências naturais, de maneira a tornar as mulheres úteis à sociedade, conclamava o professor Ghaldino Moreira Filho. Então, a seqüência natural é a valorização da mulher-educadora, possuidora de atributos especiais como a inteligência, intuição, paciência e devotamento. Não esquecendo jamais de manter os seus predicados de feminilidade, constituindo ao lado do homem uma auxiliar na solução dos problemas, sem perder jamais o papel de esposa e mãe. (ZORTÉA, 1962, p. 5).

Percebe-se que o magistério era defendido, na década de 1960, como a carreira propícia ao gênero feminino, pois não ofendia os estereótipos criados sobre a "verdadeira natureza" e sobre a verdadeira "missão de mulher".

Contudo, a Faculdade de Educação de Filosofia Ciências e Letras de Londrina, atualmente conhecida como Universidade Estadual de Londrina[6], criou, em 1960, o Curso de Licenciatura em pedagogia com início das atividades em 1962, juntamente com o "curso" de Didática (atuais Licenciaturas). O Curso de Didática permaneceu apenas nos anos de 1962 e 1963. Não funcionou mais a partir de 1964 como curso autônomo, de acordo com a orientação do Conselho Estadual de Educação (Parecer nº 292); as matérias pedagógicas passaram a fazer parte do Curso de Pedagogia.[7]

Segundo Abbud (2008, p. 2),

> a criação do Curso de Pedagogia ocorreu por solicitação dos professores da escola normal aqui existente, no Colégio Mãe de Deus e na Escola Normal de Londrina, não se caracterizando como desdobramento de Cursos de Aperfeiçoamento uma vez que estes cursos parecem ter sido instalados em Londrina apenas da década de 1980. O Curso Normal de Londrina oferecia os dois níveis de formação de professores decorrentes da Lei Orgânica de Ensino de 1946: Curso Normal Ginasial e Curso Normal Colegial. O Instituto de Educação que poderia oferecer Cursos de Aperfeiçoamento só foi criado em 1963, época da abertura do curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina.

Faz-se necessário destacar que, com a criação de cursos voltados ao magistério, a mulher inicia sua conquista pelo espaço público através da profissionalização. Isso pode ser visto pela adesão de jornais à discussão do tema acerca da profissionalização da mulher, publicando notas como: "Convença seu marido aos poucos. É difícil para um homem que conhece a louca agitação do mundo dos negócios compreender que a mulher

---

[6] A Faculdade de Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina foi criada em 1956 e reconhecida em 1960 (Decreto nº 49061 de 06/10/1960. O curso de Pedagogia foi criado pelo governo do Estado do Paraná em 28/05/1960, Decreto nº 29916. O curso tem inicio em 1961, autorizado pelo decreto 50628 de 19/05/61.

[7] O Ensino Superior teve início, na cidade de Londrina, em 1956, quando foram criadas as seguintes Instituições (LEMOS, 1995, p. 50): a) Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Direito. b) A Universidade Estadual de Londrina – UEL –, criada pelo Decreto nº 18.110, de 28/01/1970, sendo instituída pelo Governo Estadual do Paraná e reconhecida oficialmente pelo Decreto Federal nº 69.324 de 07/10/1971. (Diário Oficial da República Federativa, Brasília, p. 8173 de 8 de outubro de 1971. Seção 1, pt. 1). c) Atualmente, além da Universidade Estadual de Londrina, a cidade conta com a Universidade Filadélfia – UNIFIL, Universidade Norte do Paraná, Metropolitana, INESUL e todas estas oferecem o Curso de Pedagogia.

prefira isto à paz do lar", sempre contrastantes com a complacência masculina e o lar formado

No ano seguinte, o assunto ressurgiu em tom poético, com uma linguagem conhecida pela leitora:

> Igualdade de direitos, sim, mas desde que as mesmas mulheres não se esqueçam de que não são iguais, nem inferiores, nem superiores aos homens, mas sim eternamente mulheres, femininas, pacientes, tolerantes, indulgentes, sempre prontas a esquecer e perdoar, sempre dispostas a abrir mão de seus interesses todas as vezes que os interesses do lar, do marido e dos filhos exigirem tal renúncia. (ZORTÉA, 1962, p. 5).

A vida privada – em que se podia dar vazão ao afeto, às fraquezas e inseguranças – é, a todo o momento, lembrada como responsabilidade da "mulher emancipada", companheira à altura do marido, administradora da casa e responsável pelo lar estruturado. Abrigo afetivo e tranqüilo, a mulher moderna pode agora sujeitar-se à exibição pública de sua capacidade e talento. São indicadas para a mulher que pretende "emancipar-se" algumas profissões, como: professora, enfermeira, costureira, datilógrafa, secretária, manicure.

Conselhos estratégicos eram divulgados de modo a auxiliar a mulher a dotar-se da "civilidade" necessária, para sair da esfera da obscura domesticidade e circular no espaço público, com desenvoltura e postura adequadas. Por isso, os colunistas davam dicas de como procurar emprego pessoalmente e como se vestir de forma adequada. (ZORTÉA, 1962).

A partir das décadas de 1970 e 1980, as mulheres, segundo Perrot (1987, p. 212),

> não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam, não bastam para contar a sua história. Estas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. Na cidade, na própria fábrica, elas têm práticas cotidianas, formas concretas de resistência – à hierarquia e à disciplina – que derrotam a racionalidade do poder, enxertadas sobre seu uso próprio, o do tempo e do espaço. Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma outra história.

Esses são os indicativos de que a mulher se insere cada vez mais no mundo do trabalho. Isso se dá pela necessidade de complementar o orçamento familiar. A necessidade de uma maior autonomia em relação ao marido também se coloca como motivo de inserção. Assim, as mulheres londrinenses, a partir da década de 1980, começam a sentir a necessidade de poder olhar o mundo não mais através daquele que se impôs como seu soberano, mas a partir de sua própria condição de mulher.

Para tanto, em Londrina, foi criada a Frente Democrática da mulher londrinense. Sua criação deu-se em 1980 e manteve-se até 1983. A frente agregava principalmente mulheres de esquerda, assim como ocorreu em todo o mundo, capitalizando o apoio de organizações, de partidos e de movimentos de orientação socialista e comunista ou progressista. A entidade teve duas gestões: uma presidida por Elza Correa e outra por Dora Barnabé. Aproximadamente noventa mulheres foram filiadas, de acordo com Barnabé (1998).

Com o movimento de redemocratização do País, a frente encontrou melhores condições para trabalhar na área específica de gênero, como: violência contra a mulher, planejamento familiar, igualdade de salários, exigência de creches nas empresas, dupla jornada de trabalho, divisão sexual do trabalho, discriminação, proteção à mãe solteira, entre outros. Dessas todas, a questão da violência doméstica foi uma das mais privilegiadas na atuação da Frente, defendendo a credibilidade e legitimidade da forma de agir utilizada pelo movimento.

Contudo, as lutas gerais não estavam esquecidas[8].

As estratégias adotadas para a execução de seu programa de ação incluíam articulação com organizações comunitárias femininas, busca de espaço na mídia, produção de material informativo próprio e envolvimento com a realização de atividades artísticas, como forma de atrair e ganhar a simpatia das pessoas para o movimento. A respeito das atividades, Barnabé (1998, p. 3) diz:

> A Frente não executava nenhum tipo de serviço. Era um movimento em torno das questões específicas da mulher e pela democratização do país. Fazíamos debates, passeatas, manifestações, documentos […] era um movimento político.

Outra conquista importante para a mulher no contexto londrinense, em 1993, foi a criação da Coordenadoria Especial da Mulher, que tem como objetivo propor, coordenar e acompanhar políticas públicas pela ótica de gênero, e desenvolver ações de prevenção e combate a todas as formas de violação dos direitos humanos das mulheres. Desde a sua implantação, a experiência passou por reformulações até chegar à estruturação atual da Secretaria Municipal da Mulher[9], que mantém uma série de serviços, como o Centro de Atendimento à Mulher, que oferece atendimento social,

---

[8] No programa da Frente Democrática da Mulher, encontram-se as seguintes definições: Lutas Gerais Prioritárias: – pela conquista da democracia; – pelo fim do Estado de exceção; – pelos direitos humanos; – pela continuidade da luta pela anistia ampla, geral e irrestrita; – por eleições diretas; – pela distribuição justa da riqueza nacional; – pela baixa do custo de vida; – pelo fim do arrocho salarial; – pelo fim do desemprego em massa; – pelo direito de livre organização e autonomia sindical; – pelo direito de greve; – pelo fim da repressão e violência; – pelo fim da comercialização do ensino; – pela liberdade de expressão; – pela convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte. Lutas Específicas Prioritárias: – pela participação da mulher na vida política nacional; – pela melhoria de condições de trabalho e de salário para a mulher; – pelo fim de toda discriminação por motivo de raça, sexo, idade, estado civil ou maternidade; – pela efetiva aplicação da legislação trabalhista e social a todas as mulheres do campo e da cidade; – pela regulamentação do trabalho das empregadas domésticas e reconhecimento da categoria; – pela igualdade social em relação ao trabalho masculino; – pelo fim das dificuldades impostas à mulher grávida na execução de suas atividades profissionais; – por maior proteção e respeito à situação de mãe solteira.

[9] Londrina é a primeira cidade brasileira que conta com uma **Secretaria Municipal da Mulher**. Criada pela lei nº 7.302 de dezembro de 1997, a Secretaria desenvolve um trabalho que visa contribuir para a construção de uma sociedade onde as condições de liberdade e de igualdade entre homens e mulheres sejam asseguradas. Nesse sentido, vem atuando em duas grandes áreas: a) atendimento social, jurídico e psicológico à mulher vítima de violência, discriminação e preconceito; b) promoção e defesa dos direitos humanos das mulheres e incorporação da perspectiva de gênero nas políticas públicas municipais.

psicológico e de orientação jurídica às mulheres em situação de violência, a Casa Abrigo "Canto de Dália", que abriga mulheres vítimas de violência doméstica, o Centro de Oficinas da Mulher, onde são realizados cursos e oficinas, visando preparar as mulheres para o desenvolvimento de atividades de geração de renda e o Centro de Documentação e Pesquisa Sobre a Mulher, implantado em 1998.

Contando com o apoio do Centro de Referência e Atendimento à Mulher – CAM[10], criado no ano de 1998, a Secretaria Municipal da Mulher investiu também na incorporação da perspectiva de gênero nas demais políticas públicas. A ação articulada com a comunidade e a busca de interfaces com outras áreas da administração municipal e com instituições da sociedade civil têm sido elementos fundamentais para a ampliação do trabalho nas áreas de educação, cultura, saúde, combate à violência, geração de renda, entre outras.

Tendo como parâmetro o contexto histórico da cidade de Londrina, percebe-se que atualmente não se compreende que o destino da mulher não é o de procriadora, e isso ela demonstrou e vem demonstrando com suas lutas através da história local da cidade. O movimento feminino está ganhando progressivamente voz e vez social. E esta é a herança deixada para as futuras mulheres, pois "um dia ali estará a moça, ali estará a mulher, cujo

---

[10] O **Centro de Referência e Atendimento à Mulher – CAM** conta com uma equipe de profissionais das áreas de direito, serviço social e psicologia, oferecendo atendimento interdisciplinar a mulheres em situação de violência. O trabalho desenvolvido pauta-se no reconhecimento das inúmeras dimensões e fatores relacionados ao problema da violência de gênero. Sendo assim, busca-se atender as diferentes necessidades apresentadas pelas usuárias. Para tanto, mantém uma série de parcerias, possibilitando um trabalho integrado com órgãos como Delegacia da Mulher, Programa Sentinela, Conselho Tutelar, Promotorias da Comunidade, Programa Rosa Viva, entre outros. Por meio da Lei Municipal nº 6310, de maio de 1995, o CAM garante o custeio de exames de DNA para processos de investigação de paternidade, beneficiando as mulheres mais pobres. Além do atendimento direto à mulher vítima de violência, o CAM desenvolve ainda projetos, campanhas e ações que têm como objetivos: orientar e informar as mulheres sobre seus direitos; conscientizar e sensibilizar a comunidade sobre a questão da violência contra a mulher; fortalecer a rede de atendimento à mulher em situação de violência. Com o advento da Lei Federal 11.340/06 (LEI MARIA DA PENHA), o CAM, que na prática já era um Centro de Referência, passou oficialmente a ter esse "*status*" de acordo com o artigo 35, inciso I daquela lei. Desde a sua criação, em abril de 1993, até março de 2008, o CAM atendeu 8030 casos novos de mulheres em situação de violência, num total de mais de 30.000 atendimentos entre todos os casos.

nome não mais significará apenas uma oposição ao macho, nem suscitará a idéia de complemento e de limite, mas sim a vida de existência, a mulher-ser-humano". (ASSUNÇÃO, 1994, p. 102).

Vê-se, assim, que a mulher, ao longo da história, vem lutando por espaço público, por meio de manifestações tanto individuais como coletivas, e o magistério foi um dos pontos cruciais para sua libertação do espaço privado, ou seja, foi e é o espaço construído pela presença maciça de mulheres. Para entender o processo que configurou a docência como profissão de mulheres, é preciso situar a feminização do magistério sob as diferentes dimensões que compõem a realidade histórica.

CAPÍTULO II

A MULHER NO MAGISTÉRIO: UMA RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

> Houve um tempo em que não eras uma escrava, lembra-te disso. Caminhavas sozinha, alegre, e banhavas-te com o ventre nu. Dizes que perdeste toda e qualquer lembrança disso, recorda-te... Dizes que não há palavras para descrevê-lo, dizes que isso não existe. Mas lembra-te. Faze um esforço e recorda-te. Ou, se não o conseguires, inventa.
>
> (KOLTUV, 1997, p. 148).

Figura 4 – Imagem do Mito: Lilith (ou Lua Negra).

Fonte: O MITO DE LILITH (2007).

Lilith é a primeira mulher, feita em igualdade de condições com o primeiro homem, expulsa do Paraíso por tentar fazer valer essa igualdade.

Para compreender o processo de feminização do magistério no Brasil, é imprescindível remontar à história da educação brasileira e da formação dos professores, o que permitirá entender os papéis desempenhados pela educação no transcorrer de sua história, assim como os valores que sempre lhe estiveram subjacentes e que explicam, em grande parte, a feminização da profissão docente nesse país.

Ao longo da história, é possível perceber a discussão e análise de alguns autores em relação ao gênero e à docência no âmbito educacional. Partindo desses pressupostos, é imprescindível fazer um mapeamento da produção bibliográfica sobre a história da feminização no magistério, com intuito de analisar como tal feminização é explicada por alguns autores ao longo do processo histórico e da história da educação, com objetivo de identificar e apontar algumas tendências que levaram a essa feminização.

A feminização do magistério leva a uma série de indagações que neste trabalho pretende-se que transcendam o sócio-político-econômico, levando a efeito de uma análise que envolva categorias diferenciadas, que transite também pela subjetividade e privilegie a dimensão existencial das protagonistas dessa história mais intimista. Para tal, serão analisados os aspectos cultural, social, genérico e político, com objetivo de refletir como a feminização no magistério é explicada sob os múltiplos olhares de alguns autores que abordam a temática gênero e docência, provocando, assim, novas reflexões e indagações.

2.1 Mulher e magistério: uma relação considerada natural e vocacional a partir do século XVIII

> Feliz a mãe que deste modo conduz seus filhos à fé; da fé os conduz ao amor e do amor à bem-aventurança. E feliz três vezes é a mãe que, no cumprimento de sua tarefa, se recorda daquela que com piedade autêntica e simples velou os sonhos de seus próprios anos infantis, a qual lhe põe ante a vista um exemplo que, mais energicamente que qualquer ensino e tão fortemente quanto à voz do amor maternal que aninha em seu peito, a exorta a recordar tal exemplo, a trabalhar de igual maneira e a perseverar (PESTALOZZI, 1988, p. 95).

No decorrer da história da mulher professora, muitos autores como Almeida (1998), Apple (1988), Bruschini e Amado (1988), Demartini (1991), entre outros, apontam que a trajetória da mulher no magistério, marcada pelo prisma cultural, ora colocou a mulher numa posição passiva, como se uma mão invisível tomasse decisões e traçasse caminhos por ela, ora apresentou sua relação com o magistério como vocação, apostolado.

Costa contribui, afirmando que

> a alma de uma nação é a alma da mulher, da Mãe – que é a educadora, a escultora dos caracteres, a transmissora dos papiros sagrados da tradição, a guarda fiel do amor da Pátria no coração de seus filhos (COSTA, 1995, p. 13).

Para entender um pouco melhor esse processo histórico-cultural, faz-se necessário recorrer aos ideais do Iluminismo do século XVIII, pois este foi um movimento muito rico em reflexões pedagógicas, e todo o pensamento da época exaltava a cultura como meio de atingir a felicidade. Foram destaques no pensamento educacional, pensadores como Rousseau, Pestalozzi, Condorcet, entre outros. É nesse contexto que se interpreta a importância do pensamento educacional de Johann Pestalozzi.[11] Apaixonado pelo trabalho de Rousseau, o qual inspirou seus pensamentos educacionais conjuntamente com as obras de Lutero, foi defensor dos ideais da Revolução Francesa, se preocupava muito com a pobreza e a desmoralização da mesma; como filantropo, dedicou sua vida a educar as crianças mais pobres e a auxiliar os pais dessas crianças a viverem melhor. Participou ativamente da vida política de seu tempo, não se omitindo diante dos fatos e buscando sempre uma forma de melhorar a vida das camadas mais pobres da população.

Com esse intuito, escreveu o célebre romance *Leonardo e Gertrudes* (em alemão *Lienhard und Gertrud*), publicado pela primeira vez em 1781, em seu primeiro volume, sendo que os demais volumes apareceram respectivamente em 1783, 1785 e 1787. Esse romance foi ambientado em uma

---

[11] Nasceu em 12 de janeiro de 1746, em Zurich, filho de protestantes.

aldeia suíça fictícia chamada Bonnal, seus heróis são pessoas simples do campo atormentadas pela penúria material e pela degradação moral.[12] (ALMEIDA, 1998).

Nesse romance, pode-se perceber que o autor estava preocupado com a situação para qual a classe pobre estava sendo empurrada pelo processo de sedimentação do capitalismo, apresentando um medo enorme de que as pessoas viessem a perder toda a razão e os sentimentos de humanidade. O autor, imbuído do espírito de sua época, enclausurou as mulheres no privado (doméstico) através das funções de mãe e esposa. Por outro lado, Pestalozzi traz este ambiente de certa forma para o âmbito do público, ao elegê-lo como modelo para a educação de crianças pequenas. Entretanto, ao fazê-lo, inunda o público com as características do privado (doméstico) destinado ao reinado das mulheres rainhas do lar e mães. Quais seriam as conseqüências dessa mistura de figuras idealizadas e de âmbitos idealizados para a educação? Talvez a desvalorização e a dificuldade de profissionalização com a qual se tem que lidar até hoje na educação possa dar uma resposta parcial a esta questão. (ALMEIDA, 1998).

---

[12] Os dois personagens centrais Leonardo e sua esposa Gertrudes formam um casal com quatro filhos. O marido, devido à crise que abate toda a aldeia passa a beber e a não cumprir mais as suas funções como marido. A vida familiar só não se torna um caos porque Gertrudes é a esposa e mãe ideal, uma figura angelical, sensata, uma heroína, a guardadora da moral na pequena aldeia. Esses atributos ficam claros, quando se observa no capítulo XVII o porquê de a casa dela ser a única a estar livre das perturbações que ocorrem na aldeia, durante a narração: "A única casa no vilarejo que estava livre de perturbação turbulenta neste período era a de Gertrudes. Ela sozinha parecia possuir uma alma inatingível pela imundícia moral ao redor dela, e sempre tinha um estoque de lemas em mãos que fazia o caminho das tarefas mais comuns para ela e para os outros. Alguns desses eram: "'fique quieto sobre tudo aquilo que não diz respeito a você, não fale daquilo que você não entende, fique atento quando as pessoas falarem ou muito alto ou muito delicadamente, aprenda bem o que é necessário para você usar, deixe seu coração e sua cabeça sempre ficar no lugar certo, e nunca em muitos lugares de uma vez, mas sempre com você, sirva com corpo e alma aqueles que você está em dívida, e aqueles que você ama"'. Guiada por tais dizeres, ela havia atingido um grau notável de sabedoria doméstica e social, e durante a confusão que reinava no vilarejo, nenhuma palavra que saiu de seus lábios, podia levar a mal entendidos, nem uma sílaba que pudesse provocar inimizade ou ridículo." (PESTALOZZI, 1885, p. 94, 95). Ao eleger Gertrudes como guardadora da moral de Bonnal, Pestalozzi confirma o que afirma Michaud (1999), isto é, que nessa época a mulher foi transformada também em guardiã da moral. Temperança é a palavra que guia as atitudes de Gertrudes. Educadora por excelência, sabe que a temperança e o amor são capazes de fazer maravilhas, e que a educação deve ser guiada por eles. Pestalozzi, durante todo o livro, enaltecerá as qualidades de sua heroína, confrontando o leitor com situações em que ocorre, nas famílias, a falta de mulheres tais como Gertrudes.

Partindo destes pressupostos, é visível perceber alguns ideais de Pestalozzi, descrito no romance *Leonardo e Gertrudes*, presentes na cultura ideológica da história do Brasil, durante o período de 1500 a 1822, pois a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. A instrução era reservada aos filhos/homens dos indígenas e dos colonos. Estes últimos cuidavam dos negócios do pai, seguiam para a universidade de Coimbra ou tornavam-se padres jesuítas. Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever. (ALMEIDA, 1998).

Essa questão nos remete, também, à tradição ibérica, transposta de Portugal para a Colônia brasileira: as influências da cultura dos árabes naquele país, durante quase 800 anos, consideravam a mulher um ser inferior. O sexo feminino fazia parte do *imbecillus sexus*[13], ou sexo fraco. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais. Era muito comum o verso declamado nas casas de Portugal e do Brasil que dizia: "mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada." (NOVAES, 1991, p. 17).

Os poetas daquele período não valorizavam a instrução feminina, na medida em que concretizavam e encarnavam as idéias da supremacia masculina.

Gonçalo Trancoso, poeta português muito lido pelos homens lusos entre 1560 a 1600, afirmava que a mulher não tinha necessidade de ler e escrever e, se possível, não deveria falar: "Afirmo que é bom aquele refrão que diz: 'mulher honrada deve ser sempre calada'." O poeta aconselhava também que, quando andassem nas ruas, não chamassem atenção sobre si: "as moças não falem, nem alcem os olhos do chão quando forem pela rua..." (TRANCOSO, 1974, p. 103).

---

[13] Segundo Casali (2008), *imbecillus* deriva de *im-baculus* (latim). Báculo é o bastão (a vara do pastor e do bispo – papa). *Im-becillus* é o sexo sem-báculo (falo) e por isso considerado fraco.

Sendo também um alfabetizador, Trancoso foi procurado certa vez por uma dama da sociedade portuguesa, que lhe pedia que a ensinasse a ler, já que suas vizinhas liam os livros de rezas na missa e ela não. Respondeu-lhe o poeta que, como ela não tinha aprendido a ler na casa dos pais, durante a infância, e agora já passava 20 anos de idade, deveria contentar-se com as contas do rosário de orações. No entanto, ele enviava-lhe um abecedário moral, em que cada letra do alfabeto continha implícito o padrão de comportamento desejado na sociedade seiscentista. Por exemplo, a letra A significava que a mulher deveria ser amiga de sua casa, H humilde a seu marido, M mansa, Q quieta, R regrada, S sisuda, entre outros. Encerrava dizendo que, se ela cumprisse esse abecedário, saberia mais do que aquelas senhoras que liam livros religiosos. Era essa, portanto, a mentalidade da época sobre a instrução feminina em Portugal e que foi amplamente difundida no Brasil.

Só com a vinda da Corte em 1816, dá-se início à instrução laica para a mulher, através do trabalho de senhoras portuguesas, francesas e alemãs, que ensinavam costura, bordados, religião, rudimentos de aritmética e língua nacional para as meninas da classe dominante. Esse trabalho não era extensivo a toda população, pois as professoras eram contratadas pela própria família, restringindo-se a uma pequena parcela da população brasileira.

Depois da proclamação da Independência, na Constituição de 1823, a idéia de proporcionar instrução ao sexo feminino se fazia presente e, em 1824, se apresentava como uma proposta de instrução gratuita a todos os cidadãos. Projetos relativos à educação nacional, em 1826, conclamavam a nomeação de “mestras para as meninas, que seriam senhoras admitidas pela sua honestidade, prudência, conhecimento e que se mostrassem dignas de tal ensino, além de compreender também o ofício de coser e bordar” (SILVA, 1997, p. 13). O que parecia um progresso no ensino da mulher foi apenas uma extensão da educação da mulher para ser esposa e mãe e ter conhecimentos mínimos para educar os filhos.

Foi somente no século XIX, após a Independência, que o ensino, pelo menos em nível de projetos e das leis, tornou-se gratuito e extensivo a

todos, inclusive às mulheres – que até então só tinham acesso à educação religiosa.

Embora, pela Lei o ensino primário tivesse sido considerado gratuito e universal, na verdade o acesso a ele era muito limitado. Assim, a maioria das mulheres, com exceção das de elite e talvez dos poucos estratos ascendentes urbanos, não teve de fato muito acesso à escolaridade nesse período.

A educação da época baseava-se na aprendizagem através da assimilação de modelos ideais. Assim, a criança era colocada diante de grandes personagens da história do país; tal formato requeria, inclusive, que o próprio professor servisse de modelo aos alunos: modelo de moralidade, inteligência e virtude. O requisito para ser professor(a) estava explicitado em

> Formar o coração e o caráter da mocidade é o fim de toda a educação: se as exposições dos pais e dos mestres são necessárias, os exemplos são indispensáveis […] (NOVAES, 1991, p. 22).

Segundo Novaes (1991, p. 20),

> em meados do século XIX foram fundadas as primeiras instituições destinadas a preparar os professores para a prática docente. As chamadas escolas normais embora a princípio atendessem a ambos os sexos, o que era inovador nesta época, passou a apresentar freqüência predominantemente feminina.

Ainda segundo a mesma autora (1991, p. 22),

> O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher.

Ou seja, alocar as mulheres à responsabilidade educativa das crianças sempre foi uma proposta defendida vigorosamente nos meios políticos e intelectuais brasileiros, por meio de uma mentalidade forjada nos moldes da herança cultural portuguesa.

Esse tipo de mentalidade contra a qual as mulheres tinham de lutar ou conformar-se para viver em sociedade vinha de meios intelectuais esclarecidos e era aceita como máxima de verdade e bom senso.

Faz-se necessário ressaltar que, para homens e mulheres, o magistério esteve sempre associado ao sacerdócio. Mesmo nas sociedades liberais, onde se pretendia a desvinculação com as idéias religiosas, a imagem do professor era confundida com a do sacerdote. As próprias palavras de Guizot, Ministro da Educação da França pós-revolucionária, explicitam bem tal conjuntura: formar os “sacerdotes laicos” do Estado Burguês. Exercer a função de professor e professora exigia abnegação, dedicação, inclusive, secundarizando a importância do pagamento pelo seu trabalho.

A profissionalização da mulher no magistério público, a partir da metade do século XIX e ao longo do século XX, deu-se em meio ao entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada em casa. Logo, a função de mãe na família era estendida à escola pela pessoa da professora. Estava, assim, criado o círculo que permitiria a profissionalização do magistério feminino. As mulheres, mães e educadoras por natureza, passavam agora a estender sua função para as escolas na profissão de professoras. Também Arroyo (1985, p. 24) esclarece que, na organização do trabalho pedagógico, a ‘dedicação’ tinha um sentido concreto para os professores e professoras que construíam sob o adjetivo de ‘dedicado’, sua reputação profissional. Segundo o autor, “a comunidade não entregava a educação de seus filhos a qualquer um. Mestre, ou preceptor particular, tem que mostrar dedicação e vocação”.

Nesse contexto, dissemina-se o conceito de vocação, que, desde então, servia para legitimar o crescente aumento do número de mulheres ingressando no magistério. Na verdade, segundo Buschini e Amado (1988, p. 7),

> historicamente o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas.

Ou seja, segundo Buschini e Amado (1988), o conceito de vocação era usado como mecanismo eficiente para induzir as mulheres a escolherem profissões menos valorizadas socialmente. Melhor dizendo, em nome da natureza feminina e de sua vocação natural, as mulheres foram assumindo o magistério como profissão adequada para o seu sexo, já que o papel que lhes era exigido na escola era o mesmo que lhes era imputado na família. Além disso, concorre para a explicação da entrada da mulher no magistério a possibilidade de conciliação dos trabalhos domésticos com o trabalho de professora. É evidente que, embora estivessem se abrindo as portas da escola para as mulheres, isso não significava, em absoluto, que elas estivessem sendo dispensadas de suas obrigações no cuidado da casa e da família. Ao contrário, a conciliação dessas duas tarefas se dava em duas vias, a saber, em nível prático, os horários de trabalho na escola não prejudicavam seus afazeres domésticos, e, em nível simbólico, conforme aponta Gouveia (1970), havia a conciliação também entre o ideal tradicional de dedicação feminina a casa, à família e à atividade intelectual.

Mas, se a docência passou a ser predominantemente exercida por mulheres e o ofício de professora condizia com a natureza do sexo feminino, o que teria acontecido aos homens que até então eram os mais requisitados para ocuparem os cargos de professores públicos?

Para Maria Christina Campos (1990), o salário pouco compensador foi o fator desestimulante para muitos homens, que, aos poucos, foram deixando a profissão de professor, passando-a para as mulheres. A autora considera, ainda, que o aumento da urbanização e o movimento econômico, sobretudo em torno da produção e comércio do café (no caso de São Paulo), poderiam ter contribuído para a ampliação do mercado de trabalho masculino, afastando os homens do magistério em busca de melhores salários. O magistério, enquanto profissão pouco rentável, afastava os homens que deveriam prover o sustento da família. No caso das mulheres, elas poderiam exercer uma profissão mal remunerada, já que não lhes cabia a responsabilidade de “chefes de família”. O doar-se com nobreza e resignação durante a história da feminização foi qualidade inerente às mulheres, pois, segundo Silva (1997, p. 38),

> ensinar sempre foi o ofício às mulheres já que é da própria natureza delas transmitir o sentido da vida (trazer à luz) e da morte (chorar os mortos). A profissão de professora tinha então o sentido de apostolado, missão. Idéia que perdurou e ainda está presente na educação brasileira.

2.2 Mulher e magistério: a emergência de uma nova realidade social no século XX

Um dos fatores apontados para explicar a feminização da mulher no magistério é o fator social, pois o trabalho extradomiciliar passa a fazer parte das atividades da nova sociedade industrial que emergia no século XX. A integração da mulher nesse universo representa o desempenho de um papel social conquistado ou imposto pela necessidade, porém não vinculado socialmente ao comportamento esperado do sexo feminino.

Para a ordem social estabelecida, a liberação econômica das mulheres por meio do trabalho remunerado e sua autonomia intelectual, representada por uma educação não diferenciada da dos homens, significava a ruptura com os acordos tacitamente estabelecidos desde outras épocas e poderia promover desordem social ao alijar do sexo dominado essa subordinação. Portanto, tornava-se necessário que fossem educadas, porém somente se o lar, o marido e os filhos fossem com isso beneficiados.

Mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem. Essa educação, que, a princípio e de acordo com a tradição portuguesa, fora negada sob o pretexto de que conhecimento e sabedoria eram desnecessários e prejudiciais à sua frágil constituição física e intelectual, acabou por revelar-se desejável, quando a mulher passou a ser vista, na sociedade da época, como a principal mantenedora da família e da pátria, conforme pregava o discurso eugênico e positivista. Nesse contexto, o magistério configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria e tornou-se aceitável, em termos sociais, familiares e pessoais.

Historicamente, pode-se dizer que, com o advento da burguesia, surge uma nova mentalidade, modificando e redefinindo o cotidiano. Dessa maneira, a mulher passa a conciliar mais de uma função, articulando os afazeres domésticos e o trabalho fora de casa. E, no decorrer do século XX, principalmente, entra em uma dinâmica de dupla jornada.

O trabalho doméstico é tido como parte da essência feminina, ou seja, é obrigação de mulher. Ele não é contabilizado numa sociedade capitalista por não ser atividade considerada como um trabalho produtivo (LEMOS, 1995, p. 37).

Segundo Del Priori,

> O papel da dona de cada, desempenhado pela maior parte das mulheres em idade adulta, é contabilizado nas coletas como inativamente econômica. Dada a maior difusão e aceitação social dessa função feminina, é bastante provável que ela seja declarada como a principal ocupação da informante, mesmo quando ela exerce também outro tipo de tarefa (DEL PRIORI, 1994, p. 65).

Nas fábricas, no início do século XX, estavam à frente do trabalho mulheres e crianças. “As primeiras ficavam com as tarefas menos especializadas e mal remuneradas” (RAGO, 1997, p. 584). Ainda hoje persistem traços desse sistema de exploração, porque, segundo Blass,

> as próprias mulheres internalizam de tal maneira as imagens socialmente elaboradas sobre o trabalho feminino que admitem como natural e inevitável a sua condição de trabalhadoras de segunda classe a sua discriminação no trabalho e na sociedade decorrem do seu corpo, da sua capacidade reprodutiva e responsabilidades sociais que, justamente não lhes fornecem identidade social e econômica propriamente de trabalhadora (BLASS, 1999, p. 2).

Do princípio até metade do século XX, a vida social, as expectativas sobre a conduta feminina, as doutrinações religiosas da Igreja Católica, as implicações na sexualidade, o controle da feminilidade e as normalizações sociais, aliadas às exigências de casamento religioso, batismo dos filhos e a confissão dos pecados, significavam uma exacerbada vigilância do corpo e da alma das mulheres. A necessidade de instruir-se e educar-se

constituíam um dos principais anseios para sua liberação e uma forma de alterar um destino imposto pela sociedade moralizadora que se erigia nos padrões de uma época resultante de um acelerado processo de urbanização.

Segundo Almeida (1998), os limites urbanos, com seus olhos vigilantes, impuseram costumes distintos e hábitos severos. As mulheres, guardadas zelosamente por pais, irmãos e maridos, mantidas intencionalmente na ignorância, não poderiam, senão por meio da educação, ter condições de comandar suas vidas e inserir-se no ainda limitado espaço público. Conscientes dos receios masculinos e também femininos, de que a mulher educada abandonasse a sagrada missão a ela destinada, enquanto mãe e esposa, e que o excesso de instrução interferisse na sua saúde e capacidade reprodutiva, apressaram-se as pioneiras feministas em declarar que a educação feminina só traria benefícios para a sociedade.

A concepção vigente para a educação feminina começou a dar sinais de mudança no Brasil, em particular no Estado de São Paulo, quando as necessidades da classe média e a situação econômica do país, por volta dos anos 20, principiavam a apresentar indícios de transformações que já demonstravam uma certa intencionalidade de se dar ocupação profissional às órfãs sem dote e às demais jovens que, por um motivo ou outro, precisassem lutar por seu sustento. As mulheres de classe elevada sempre poderiam garantir-se financeiramente por meio do casamento ou da fortuna familiar. Mas, havia aquelas que, sem possibilidade de casar-se, tinham que depender da boa vontade de parentes ou amigos ou se resignar a um triste papel de governanta em casas ricas (ALMEIDA, 1998).

Outro fator importante que impulsionou a presença da mulher no magistério foram as necessidades apresentadas pela 2ª Guerra Mundial. Na ausência dos homens, a sociedade civil deveria continuar subsistindo e as mulheres foram às fábricas, ao comércio, aos setores de produção. Dos anos de guerra na Europa que afetaram todos os países do mundo ocidental, emergiu uma mulher mais independente e foram dados os primeiros passos em direção a uma real emancipação feminina.

Para se educarem e se instruírem, no espaço público, as mulheres procuraram, mediante o conhecimento e o trabalho, adequar-se às normas sociais e ao mundo novo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados. Possuidoras de saberes domésticos e privados sobre o mundo dos homens, desejavam o saber público. Esse saber público tornava-se a via de acesso ao poder e era passível de confronto com os sistemas de desigualdade e de opressão.

Os estudos de Apple (1988, p. 15) sobre o magistério feminino mostram a prática docente como um "processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe". Ou seja, essas relações possibilitaram que o trabalho docente, exercido por homens e por mulheres, na lógica capitalista, sofresse um processo de desqualificação que não é diferente das outras ocupações profissionais, notadamente se estas estivessem voltadas para as obras sociais. Assim, segundo Apple (1988, p. 15),

> Quando qualquer profissão está direcionada para o atendimento da população de baixa renda, o sistema capitalista consegue levá-la a perder sua qualificação profissional e seu poder aquisitivo. As profissões voltadas para as elites e para o sistema produtivo e tecnológico sempre se encontram plenamente qualificadas, prestigiadas e bem remuneradas.

O mesmo autor complementa, dizendo

> que na passagem progressiva de trabalho masculino a trabalho feminino, as condições econômicas e as de gênero são determinantes e no processo de desvalorização do magistério, as inserções de classe social por certo transcendem a questão simplesmente sexual e englobam os dois sexos. (APPLE, 1988, p. 24).

Portanto, o trabalho feminino, historicamente, tem sofrido pressões e tentativas de controle ideológico e econômico por parte do elemento masculino e das instâncias sociais, como o têm apontado os pesquisadores e, principalmente, pesquisadoras de vários países. O trabalho docente feminino, além do processo regulador imposto pelo sistema capitalista, também se encontra atrelado a esse modelo de normalização exigido pelas

regras masculinas e é acentuado pelo controle que o sistema social pretende exercer sobre as mulheres, nesses mesmos planos. Além disso, não há como negar que os setores ocupacionais que remuneram com os menores salários são e sempre foram ocupados por mulheres, nos mais diversos países (ALMEIDA, 1998).

2.3 Mulher e magistério: uma relação entre gênero e poder

A relação entre gênero e poder é algo que inquieta vários pesquisadores e profissionais da educação, pois, ao longo da história, a corrente positivista e higienista tentou legitimar o gênero, enquanto fator estritamente biológico, isto é, deixando clara a separação de identidades e funções entre homens e mulheres. No entanto, a história, através dos movimentos sociais, apresenta que esta relação de poder que envolve as questões de gênero podem ser superadas através da inserção de homens e mulheres enquanto sujeitos históricos e sociais. Cortina contribui com essa reflexão afirmando que,

> Embora a cultura e o sexo determinem a sua identidade, existe sempre a possibilidade de assumir ser ou não ser objeto ou sujeito social. Então, o ser humano pode ser um objeto quando simplesmente se adapta a padrões preestabelecidos, submetendo-se assim à ditadura do gênero. Torna-se sujeito quando constrói novas formas de vida e de relações apropriadas às suas capacidades […], adotando por assim dizer comportamentos democráticos (CORTINA, 1994, p. 7).

Segundo Silva (1996), a questão do gênero no sentido social do sexo, o qual se tornou objeto desta pesquisa, foi utilizada pela primeira vez num sentido próximo do atual, pelo biólogo norte-americano John Money, em 1955. Assim sendo, o presente estudo refere-se ao conceito de gênero enquanto identidade, construção social e cultural, não se trata de identidade sexual.

A utilização do gênero implica, de acordo com Almeida (1998, p. 13),

> um não-acatamento das desigualdades sexuais justificadas pelos aspectos biológicos defendida pelos positivistas e higienistas. Esse pressuposto da inferioridade biológica da mulher em relação ao homem no século XIX considerava natural os homens ocuparem o poder.

Almeida (1998) revela que, entre os pesquisadores, o conceito de gênero como categoria científica explicita que as relações sociais entre os sexos apareceram diante da necessidade de analisar a situação específica da mulher como sujeito social e histórico.

Muitas profissões são fortemente marcadas pela questão do gênero, algumas evidentemente masculinas ou femininas. Embora exercida no início pelo gênero oposto, aos poucos o número de mulheres, no Brasil especificamente, aumentava; atualmente, na carreira do magistério, predomina o gênero feminino.

Segundo Saffioti (2004), o gênero pode ser visto como um "sistema de representação que atribui significado", e as mulheres historicamente situadas são concebidas simultaneamente dentro e fora do gênero e da representação. Então, o gênero é um eixo, no qual o poder é articulado. Já para Almeida (1998), as relações de poder entre os sexos passam por questões do saber, em que conhecimento e poder estão interligados.

> Os sujeitos históricos têm suas relações reguladas pelo gênero, conjunto de representações, absolutamente central na sociedade [...]. O gênero apresenta um caráter substantivo, na medida em que designa categorias sociais, e uma dimensão adjetiva, ou seja, sua face normatizadora (SAFFIOTI, 2004, p. 74-75).

No Brasil, passa-se a utilizar o gênero no meio acadêmico a partir de 1970; também, enfatizando as relações de poder em contraposição a idéias mais universalizantes, Almeida (1988) aponta que o sujeito histórico não é universal ou assexuado, nem há categorias de análise que dêem conta da complexidade da vida como um todo. A abordagem de gênero evidencia que

> homens e mulheres só podem ser analisados, se identificados uns em relação aos outros e sublinhadas as diferenças entre si,

> o que significa a ultrapassagem das diferenciações puramente naturalizantes e simplificadoras, para ir de encontro à apropriação de uma identidade especificamente masculina ou feminina (ALMEIDA, 1998, p. 49).

Diante disto, algumas teorias que tratam sobre feminização retratam a mulher enquanto sujeito da história, enquanto profissional e também enquanto produtora do saber. Desse modo, falar da mulher/educadora é falar de força de vontade e garra; assim, é através da memória que revela-se o que o tempo fez com a identidade feminina e o que guardou dentro de si mesma.

A categoria gênero é apontada por muitos autores como uma das tendências que tenta explicar a feminização da mulher no magistério. Para se compreender essa categoria gênero, será necessário recorrer à história, não do movimento feminista, mas da participação de homens e mulheres na construção do mundo social – realidade objetiva –, no qual a unidade se dá pela articulação da vida material e mundo simbólico, pois, segundo Lima (1996, p. 41), "a formação e o reforço de uma identidade de gênero no magistério estão relacionados com a construção da identidade sócio-histórica das mulheres".

A utilização do gênero nas análises que abordam o temário feminino passou a ser considerada cientificamente no meio acadêmico em meados dos anos 70, contribuindo, assim, com a elaboração de novos conceitos sobre as relações de poder na atuação da mulher professora.

> Acredita-se que tal necessidade surgiu entre a militância feminista durante a ultrapassagem da adoção de modelos reivindicatórios dos primeiros movimentos que aconteceram em princípios do século e que se basearam, primeiramente, na aceitação da desigualdade e, depois, na sua eliminação (ALMEIDA, 1998, p. 40).

Almeida (1998, p. 40) complementa, afirmando que,

> embora num sentido mais restrito o conceito de gênero refira-se aos estudos que tem a mulher como objeto; num sentido amplo este deve ser entendido como uma construção social, histórica e cultural, elaborada sobre as diferenças sexuais. Portanto, o conceito de gênero não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente

> construídas entre eles. Essas relações estão imbricadas, por sua vez, com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade.

Portanto, faz-se necessário enfatizar que a utilização do termo *gênero* implica um não acatamento das diferenças assentadas simplesmente no aspecto biológico, conforme apregoavam os positivistas e higienistas, e demonstra, por parte da perspectiva teórica feminista, uma absoluta rejeição aos enfoques naturalistas, dado que, na análise das relações de desigualdades entre os sexos, a adoção de paradigmas naturalistas envolve a aceitação da categoria implícita de subordinação da mulher ao homem, baseada nas estruturas biológicas de cada indivíduo.

Segundo Almeida (1998), o pressuposto da inferioridade biológica e intelectual feminina levou o Positivismo, no século XIX, a considerar natural o alicerçamento dos homens no poder, baseados na diferença natural entre os sexos. Essa diferença justificava a subordinação e a opressão feminina e seu alijamento da esfera pública, em que essas relações se ancoravam. Os positivistas respaldaram o movimento higienista, quando os médicos sanitaristas decidiram reservar à mulher a responsabilidade pela higiene doméstica e os cuidados com a saúde da prole, em nome do progresso e das necessidades profiláticas dos crescentes centros urbanos, que se alicerçavam nas antigas colônias latino-americanas, no caso brasileiro, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro.

Segundo Matos (1995, p. 4),

> a educação feminina tornava-se um ponto chave para a medicina, pois através dela pretendia-se o aperfeiçoamento físico e moral da mulher, da mãe e das futuras gerações do país. A nova mulher, submetida à tutela médica, além de se constituir num agente familiar da higiene social, tornava-se o baluarte da moral da sociedade.

Retificando essa trajetória, sob o olhar da categoria gênero, Assunção (1994, p. 73) afirma que

> as relações de gênero mostram que a trajetória profissional, o cotidiano da escola e a prática docente encontram-se

> impregnados das representações sociais sobre o ser mulher e o que ser professora em nossa sociedade. Permite afirmar que a sociedade, ao atribuir funções e características distintas à mulher e ao homem, contribui para que, nas relações no interior da escola e na prática profissional das mulheres – professoras, ressoem suas experiências, história social e política das relações de gênero.

Logo, o espaço doméstico é reservado para as mulheres, e é nesse espaço que há um reforço para as desigualdades existentes entre os sexos, pois a educação acontece distintamente para meninos e meninas. Desde cedo, as meninas são levadas a incutir valores referentes à maternidade, a ser mãe, esposa e dona de casa. Aprendem, assim, a necessidade de renegar a sua condição de ser autônoma, quando entre em contato com o sexo masculino. Diferentemente acontece com os meninos, que, desde a mais tenra idade, são impulsionados a buscar o externo, ou seja, o espaço público.

Para cada sexo, existem diferentes expectativas de comportamentos, normas e atitudes que, depois de aprendidas, são internalizadas. O indivíduo, ao nascer, é condicionado quanto à forma de ver, de ser e de estar na sociedade.

Nos anos iniciais do século XX, o movimento feminista que eclodiu na América do Norte e na Europa, com repercussões na América Latina, encarregou-se de sepultar definitivamente a visão medieval da educação feminina como contaminadora da consciência e perigosa para a pureza do corpo e da alma das mulheres.

Essas pioneiras, segundo Almeida (1998, p. 85),

> só viam uma saída para romper com os mecanismos de subordinação feminina: a educação igual à dos homens e o direito de exercer uma profissão. Apesar disso, a educação e a profissionalização que acabaram por ser conquistadas, embora parcialmente porque restritas a determinadas profissões, revelaram-se como mais um mecanismo de opressão.

À medida que a educação das mulheres possibilitou conservar nos lares, nas escolas e na sociedade a hegemonia masculina, essa foi uma

faca de dois gumes: “detentores do poder econômico e político, os homens apropriaram-se do controle educacional e passaram a ditar as regras e normalizações da instrução feminina e limitar seu ingresso em profissões por leis determinadas” (ALMEIDA, 1998, p. 86). O magistério de crianças era o espaço ideal onde poderiam exercer esse controle. Para viabilizar esse poder na educação escolar, elaboraram leis e decretos, criaram escolas e liceus femininos, compuseram seus currículos e programas, escreveram a maioria dos livros didáticos e manuais escolares, habilitaram-se para a cátedra das disciplinas consideradas mais nobres e segregaram as professoras a “guetos femininos”, como Economia Doméstica e Culinária, Etiqueta, Desenho Artístico, Puericultura, Trabalhos Manuais e assim por diante.

Almeida (1998, p. 33) ressalta que,

> disciplinada pelos homens, a educação das mulheres continuou um prolongamento da educação familiar e, enquanto estudavam, as jovens aguardavam o casamento – o que realmente importava em suas vidas. Deixaram de ser as procriadoras incultas para tornarem-se as futuras esposas educadas, conhecedoras das necessidades do marido e dos filhos, alicerces de moral e dos costumes, fiéis guardiãs do lar cristão e patriótico. Nesse ideário, para onde convergiam os mais variados interesses, uniram-se à sociedade e à Igreja Católica.

Para as mulheres, romper com tais estruturas significava o degredo e a condenação social. Portanto, apesar de concederem-se às mulheres algumas parcelas do saber, tanto este como o poder não se distribuíram eqüitativamente, nem sequer significaram a liberação das mulheres. Houve, apenas, a humanização da sociedade, ao concernir na sua instrução, embora atendendo aos interesses do segmento masculino.

Algumas conquistas femininas nos primeiros anos do século XX permitiram às mulheres freqüentar escolas, porém não as universidades; tinham a possibilidade de trabalhar no magistério, mesmo ganhando pouco, e possuíam um pouco mais de liberdade, embora fossem severamente vigiadas. O voto feminino era uma reivindicação ora concedida, ora recusada às mulheres, e isso se passava no mundo todo. O acesso ao espaço público ainda seria, por um bom tempo, uma meta difícil de ser atingida, e a

profissionalização, em outras áreas que não o magistério ou a enfermagem, se fazia muito restrita.

Assim como se pôde perceber, a educação e a profissionalização feminina, ao longo da história, têm sido sempre relegadas a um plano secundário. Muitas vezes, também são objeto de distorções do ponto de vista dos homens e até das próprias mulheres que, por força das imposições culturais, assimilam valores masculinos e aceitam ser confinadas à reprodução biológica e às esferas privadas, sem questionar esses papéis. Isso implica o estabelecimento de relações de poder entre os dois sexos, que passam, também, pela questão do saber, dado que conhecimento e poder estão necessariamente interligados.

Manter o dominado longe do saber foi e continua sendo no mundo contemporâneo uma estratégia eficiente no controle e na manutenção de mecanismos de dominação. Para tanto, o capítulo a seguir apontará o conceito e a origem do currículo no decorrer da história da educação, bem como possibilitará reflexão sobre a constituição histórica do currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina e sua implicação na formação docente, tendo como parâmetro os aspectos que envolvem gênero e docência.

CAPÍTULO III

CURRICULO: CONCEITO, QUESTÕES E POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE

Não importa o que fizeram de mim, o que importa é o que eu faço com o que fizeram de mim.

Jean-Paul Sartre (2002, p. 21)

Figura 5 - Fênix

Fonte: MORPHEUS (2008).

Fênix (mitologia), ave lendária que vivia na Arábia. Segundo a tradição, a ave fênix era consumida pelo fogo a cada 500 anos, e uma ave fênix nova e jovem surgia de suas cinzas.

3.1 Ciência e conhecimento sobre currículo

As questões de gênero, raça/etnia e classe social nas pesquisas têm se constituído uma tríade indispensável na análise do currículo dos cursos de Pedagogia, considerando os diferentes grupos sociais nele presentes. Dentre esses grupos sociais, estão aqueles que têm sido alijados dos processos de desenvolvimento social, econômico, cultural e político, a saber: as mulheres, os/as negros/as, os/as homossexuais, os/as indígenas. Nas palavras de Santomé (1998), são as culturas negadas e silenciadas, ou melhor, as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder são silenciadas, deformadas, estereotipadas.

Diante das questões colocadas anteriormente e com a pretensão de identificar a representação do gênero e da docência presentes no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, fez-se necessário compreender o conceito de currículo no contexto da contemporaneidade, tendo como parâmetro o caráter de cientificidade.

Isso posto, percorreram-se várias trilhas e leituras sobre a temática e pôde-se constatar que, durante o período de hegemonia do paradigma positivista, era fácil definir o que era currículo. Porém, a objetividade da observação e o empirismo lógico, perderam espaço na atual sociedade, por não conseguir responder a todos os fatores que envolvem a diversidade cultural.

Contribuindo com essa reflexão Popper (1972, p. 61) afirma que

> As teorias são redes, lançadas para capturar aquilo que denominamos 'o mundo': para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo. Nossos esforços são no sentido de tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas.

Essa rede deve estar exposta a todo tempo, a fim de que outros, que também se dedicam a esse alinhavo, possam verificar e comprovar a sua qualidade para apreender a realidade. Segundo Popper

(1972), a objetividade da ciência não reside na imparcialidade do estudioso, mas na disposição de formular hipóteses para serem submetidas a críticas por parte de outros cientistas.

As teorias como explicam Popper, por melhor que sejam construídas, são precárias, ou seja, as verdades, em ciência, são provisórias. Na tentativa de produzir teorias resistentes ao falseamento da realidade, devem-se seguir determinados procedimentos.

> Assim como o xadrez pode ser definido em função de regras que lhe são próprias, a Ciência pode ser definida em função de regras metodológicas. Cabe proceder ao estabelecimento dessas regras de maneira sistemática. (POPPER, 1972, p. 56).

Na contramão do racionalismo crítico popperiano, encontra-se o anarquismo iconoclasta feyerabendiano, que retruca, dizendo que, para se desenvolver o conhecimento, é "absolutamente necessário" que "dada uma regra qualquer, por 'fundamental' e 'necessária' que se afigure para a ciência, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta" (FEYERABEND, 1977, p. 30).

Sobre essas contradições, Alves-Mazzotti afirma que

> todos os critérios de demarcação propostos para distinguir, inequivocamente, o que pode e o que não pode ser considerado ciência são falhos. Para complicar mais as coisas, não há uma definição consensual do que seja ciência (ALVEZ-MAZZOTTI, 1998, p. 120).

Segundo Peirce (1975), a abdução é a única forma de raciocínio que pode produzir uma idéia nova, e é a abdução que torna aplicável o conhecimento que chega à pessoa. "É um instinto que confia na percepção inconsciente das conexões entre os aspectos do mundo" (ECO, 1991, p. 22). A abdução se inicia a partir dos fatos; estes sugerem a hipótese, seguida da elaboração de uma teoria.

Alcança-se a inferência abdutiva por meio das interações e conexões entre os aspectos observados da realidade, buscando a

“comunicação subliminar das mensagens”. É assim que a atividade científica se aproxima do trabalho de um detetive como Sherlock Holmes, atento sempre aos imperceptíveis detalhes das cenas e circunstâncias dos crimes por ele investigados (ECO, 1991).

Bachelard (1972), diferentemente de Peirce (1975), considera a intuição um dos obstáculos para o pensamento científico. Concorda, no entanto, quanto ao caráter desbravador e provocativo do exercício disciplinado da ciência. Se uma afirmação científica não provoca debates, a que serve? Perguntava Bachelard (1994, p. 13): “Uma experiência científica é, pois, uma experiência que contradiz a experiência comum”.

Bachelard (1972, p. 96) afirma: “Uma ciência que aceita as imagens é, mais que qualquer outra, vítima das metáforas. O espírito científico deve lutar incessantemente contra as imagens, contras as analogias, contra as metáforas”. E dá um exemplo: “a *esponja*, ou o caráter de esponjosidade, que, no período pré-científico (da antiguidade até o século XVIII), era utilizada para explicar o que era o gelo, o vidro, a própria terra e até mesmo o sangue, uma espécie de esponja impregnada de fogo”. Bachelard (1972) chama a isto de “bateria metafórica”, o que, segundo ele, é uma mostra de como atua o empirismo ingênuo.

Sfez, ao contrário de Bachelard (1972, p. 26), é benevolente com as metáforas: “são ilhotas de imaginário, que motivam a pesquisa e criam zonas de atração para os conceitos”. Reconhece nas metáforas um efeito pedagógico. Segundo Sfez (1994, p. 27),

> A metáfora é um ato produtivo no próprio interior da ciência. O pesquisador faz ao mesmo tempo papel de inventor da metáfora e de comentador do que propõe. Essa produção da metáfora não apenas afeta o domínio que toma de empréstimo seu modelo a outra ciência – isto é, o objeto secundário da analogia –, como esclarece o objeto primeiro, aquele que é tomado como referência

Embora Bachelard (1972, p. 93) recomende cuidado com seu uso – “as metáforas seduzem a razão. São imagens particulares e remotas que insensivelmente se convertem em esquemas gerais”. Sendo assim, aproxima-

se de Sfez, ao reconhecer que, no pensamento científico moderno, a metáfora, pode clarear as idéias abstratas e ilustrar características do fenômeno analisado.

Contribuindo com as reflexões em relação as metáforas Morgan (1996, p. 16), em seu rico e denso trabalho, *Imagens da Organização*, afirma que

> As metáforas são freqüentemente vistas apenas como um artifício para embelezar o discurso, mas seu significado é muito maior do que isto. Usar uma metáfora implica um modo de pensar e uma forma de ver que permeia a maneira pela qual entendemos nosso mundo em geral. Por exemplo, a pesquisa em uma ampla variedade de campos mostrou que a metáfora exerce influência formadora sobre a ciência, sobre a nossa linguagem e sobre a forma de pensar, bem como sobre a nossa forma de expressão corriqueira.

Faz-se necessário ressaltar que a leitura de diversos autores que discutem epistemologia e metodologia confirma que, atualmente, os critérios de cientificidade são flexíveis. Existe um ponto, no entanto, em que todos concordam: a preocupação com a clareza do discurso científico, de modo a permitir a crítica fundamentada.

Atentos às recomendações de Lopes (1994) contra o **"ecletismo ingênuo"**, cuidou-se em legitimar o caminho epistemológico desta pesquisa, tendo como finalidade analisar de maneira reflexiva e crítica a constituição do currículo no decorrer da história da educação.

Sendo assim, após uma apresentação introdutória em relação à ciência e o conhecimento sobre currículo, foi estabelecido sua categoria conceitual, procurando, em primeiro lugar, analisar o conceito de currículo na sociedade moderna, enquanto conceito polissêmico.

O conceito de modernidade aparece

> associado à condição social que teve a sua origem na crença iluminista na razão e na capacidade da ciência para proporcionar o domínio sobre a natureza e para aperfeiçoar as instituições sociais com vista à emancipação do homem (FERNANDES, 2000, p. 31).

Segundo Gatti (2005, p. 3),

> A modernidade veio no bojo de uma cultura na qual se quebram os vínculos metafísicos que explicavam o homem e o mundo, tornando-se a razão a fonte da produção dos saberes, da ciência, ancorada em critérios de objetividade, distanciando-se dos objetos ou dos poderes transcendentais, religiosos ou metafísicos. Também, o sujeito, o eu, passa a ser considerado como um sujeito empírico, objeto entre outros objetos do mundo real, mas que se constitui simultaneamente como condição fundamental de qualquer experiência possível e da sua análise.

Ou seja, a modernidade ao enfatizar a subjetividade e a razão traz a possibilidade da emancipação do homem em relação à construção do seu próprio conhecimento, podendo assim, apreender a pensar e ver o mundo de maneira diferenciada.

Faz-se necessário destacar que a modernidade caracteriza-se como a era da racionalidade, a qual fundamenta não somente o conhecimento científico como também as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética, a moral.

Habermas (1990, p. 289), levanta uma questão importantíssima em relação a modernidade ao enfatizar que não podemos entender ”o saber como transmitido de forma comunicacional”. Este necessita ser percebido como uma racionalidade dialógica, criando no diálogo os pontos de apoio de sua validade. Isso pressuporia a diferenciação clara do mundo dos fatos objetivos, do mundo das normas sociais e do mundo da experiência interior (HABERMAS, 1990).

A noção habermasiana de racionalidade comunicativa, segundo Wellmer (1991, p. 92), refletiria a condição cognitiva e moral dos humanos num mundo “desencantado”. É por isso, ainda segundo este autor, que

> Habermas pode pensar a ação comunicativa como portadora potencial de uma racionalidade diferenciada que só pode se manifestar depois que se tenha destruído o dogmatismo implícito das concepções de mundo tradicionais, e na qual os requisitos de validade possam ser construídos pela argumentação, pelo confronto de diferentes posições, na procura de consensos aceitáveis. A argumentação como meio

> de se obter consenso intersubjetivo assume um papel fundamental, quando ela e as formas de ação comunicativa substituem outros meios de coordenação de ações, de integração social e de reprodução simbólica, constituindo o que Habermas denomina "racionalização comunicativa". (WELLMER, 1991, p. 92).

Todavia, os curriculistas apontam que *currículo* é um termo polissêmico, querendo com esse rótulo significar que o termo veicula uma noção sujeita a ambigüidade e diversidade de sentidos. Como lembra Llavador (1994, p. 370), "a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas".

De acordo com as questões postas anteriormente, Lopes (2005, p. 55) afirma que

> McLaren (1997, 2000), co-autor em muitos textos de Giroux, igualmente assume filiações pós-estruturalistas, particularmente na análise da diferença e da linguagem, mas segue procurando pensar sobre a validade de categorias marxistas, como a totalidade e as relações materiais entre capital e trabalho. Em entrevista a Biesta e Miedema, McLaren (2000) chega a desenvolver uma diferença entre os pós-modernistas lúdicos e os pós-modernistas críticos ou de resistência.

Ou seja, Para McLaren (2000) os pós-modernistas lúdicos não discutem questões sociais relacionando dessa maneira os aspectos envolvendo capital e trabalho. No que se refere aos pós modernistas críticos ou de resistência, estes tentam analisar o sujeito inserido no contexto social, político, econômico e cultural, tendo como foco os conflitos de raça, classe e gênero, como se poderá perceber no subitem a seguir.

3.2 Currículo, Gênero e Docência

A questão curricular sempre foi um marco na história da educação, e não seria diferente na trajetória dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, pois, segundo Faria (1989),

a presença da mulher na história oficial brasileira, como mucama, sinhá-moça, escrava ou professorinha, já aponta, hoje, possibilidade de mudança no horizonte de construção de uma nova mulher, sujeito de sua própria história, profissional competente e militante político, implicando, dessa maneira, um repensar sobre os aspectos do gênero e da docência.

Isso posto, é imprescindível destacar que, para compreender melhor a relação entre currículo-gênero e docência, faz-se necessário recuperar a memória em relação à feminização no magistério, pois, segundo Luporini (1987, p. 73),

> a análise de novas linguagens possibilita, também, diversificar as formas de registro e arquivamentos que se articulam a diferentes possibilidades de preservação de memória que suporte as identidades culturais.

Sendo assim, a memória também está impregnada do simbolismo das construções verbais e culturais que cada ser humano incorpora ao longo de sua vida, e, nesse simbolismo, os papéis sexuais desempenhados por homens e mulheres ocupam um espaço importante na dinâmica social. No que se refere às mulheres, estas, muito mais do que os homens, têm nítidas as diferenciações que enfrentam ao longo da vida, como também têm claros os condicionamentos e os obstáculos das suas opções profissionais. E são estas diferenciações que vão intervir na historia através da memória, possibilitando resgatar o papel do feminino na História da Educação.

O processo de feminização do magistério ganhou força no fim do século XIX com o advento da República, quando foi intensificado o projeto liberal republicano que previa a universalização da escolaridade. Desse modo, segundo Saviani (2006, p. 75),

> a educação feminina, nesse período, seria uma necessidade à qual se empenhava cada dia mais a sociedade, que, ao mesmo tempo, se urbanizava e ditava as regras de convivência no espaço “cotidiano”. Educar a mulher tornava-se um meio para instruir futuras mães e, com isso, contribuir para a formação da pátria, de forma que se requeria educar as mulheres para formar melhores homens, instruir futuras mães, para que contribuíssem para a grandeza da pátria. Deveria haver uma educação básica como alicerce da moralidade e, em

> seguimento a esse princípio, as mulheres seriam as principais indicadas para se incumbirem em modelar uma infância saudável, patriótica e livre de vícios que degeneram a raça e a sociedade.

Sendo assim, analisando a feminização sob o ponto de vista histórico, pode-se perceber que a qualidade do professor, na figura feminina no magistério, se encontrava na revelação do perfil da escola e do projeto político-social a que ela deveria responder. O final do século XIX chega apontando para uma nova sociedade, na qual

> A organização do Estado passa a ser pensada pelos princípios da moral burguesa, visando garantir a unidade e a ordem social. Na criação do Estado democrático, delimita-se a liberdade burguesa ao se definir os direitos do homem e os deveres do cidadão. Procura-se garantir a liberdade exigida na produção e a conseqüente aceitação das desigualdades na distribuição de riquezas (SFORNI, 1996, p. 158).

Já na primeira metade do século XX, a sociedade brasileira apresentava sinais de transformação "houve crescimento do setor industrial, ampliação das camadas médias e uma crescente urbanização […]" (PATTO, 1993, p. 56). A doutrina liberal se consolidava definitivamente com a crença da escola como instituição responsável pelo progresso e pela posição social dos indivíduos.

É dentro desse período que a escola complexifica sua estrutura, se expande no setor público e divide com o setor privado a dualidade educacional e social da realidade brasileira. Também traz a necessidade de especialização e a oportunidade à mulher, de ingresso nos primeiros cursos superiores: "[…] Somente nos anos 30 surgiu a Faculdade de Filosofia – inicialmente de Educação, Ciências e Letras –, com o duplo objetivo de formar bacharéis e licenciados para as áreas de conteúdo e para o setor pedagógico". (NOVAES, 1991, p. 29).

Outro grande fator político da emancipação feminina no Brasil na virada do século foi a conquista do voto. E esse movimento, segundo Almeida (1998, p. 79),

> Foi liderado por uma elite feminina letrada, culta e de maior poder econômico, que, a exemplo das suas iguais européias e norte-americanas, não queria ficar ausente do processo histórico. Apesar de no caso brasileiro o processo ter se desenvolvido de forma um tanto quanto amena, sem a radicalização das inglesas, por exemplo, as brasileiras a seu modo também desafiaram a estruturação social vigente no que foram muitas vezes apoiadas por homens pertencentes aos meios político e intelectual, e sua causa serviu, também, às oligarquias que ditavam e normalizavam as regras sociais de então.

A conquista do voto, segundo Martins (1987), foi uma luta que mobilizou as mulheres e que representou sua inserção no espaço público e nas estruturas de poder. Na Suécia, o voto já havia sido conquistado, em 1862; na Noruega, em 1913; na Dinamarca, em 1915; na Alemanha, em 1918; Holanda, Bélgica, Áustria, Luxemburgo, Polônia, Checoslováquia, Grécia, México, Inglaterra, em 1919; e, nos Estados Unidos, em 1924. Em Portugal, em 1931, somente para aquelas que tivessem curso superior ou secundário, entre outras exigências. No Brasil, a proposta de conceder o voto às mulheres tramitou no Congresso desde 1890, talvez inspirada na Proclamação da República e nos ideais igualitários advindos dos liberais republicanos. Porém, o movimento sufragista feminino só tomou forma por volta de 1910, num processo pacífico e ordeiro, principalmente pelo fato de suas líderes pertencerem às elites oligárquicas. Mesmo assim, puderam obter esse direito somente em 1932.

Podendo votar e ser votada, a mulher brasileira passou a ser reconhecida como cidadã, integrada ao processo político, econômico e cultural do país. O direito ao voto às mulheres foi instituído pelo novo Código Eleitoral promulgado por Getúlio Vargas, através do decreto 21.076. Em 1933, pela primeira vez, as mulheres votaram e foram votadas para Assembléia Nacional Constituinte. Entre os 14 deputados eleitos, uma única mulher: Carlota Queiroz. Na França, o voto veio ainda mais tarde, apenas em 1945; na Itália, perseguidas pelo fascismo, as feministas só conseguiram ter suas reivindicações atendidas em 1946; e na Argentina, em 1950 (COELHO, 2006).

Os positivistas, apesar de defenderem a superioridade moral das mulheres, foram os que se insurgiram mais tenazmente contra o sufrágio, argumentando que uma incursão ao mundo da política poderia conspurcar a

alma e a pureza feminina. Apesar da conquista do voto, a participação política feminina no Brasil continuou restrita a um pequeno grupo de mulheres educadas, pertencentes a uma classe social superior. Sua educação continuou centrada em desenvolver aptidões domésticas e a profissionalização permaneceu relegada a plano secundário perante a importância do matrimônio e da criação dos filhos.

Segundo Friedman (1971), a conquista do direito ao voto, que se deu na década de 1930, mais a implantação do Estado Novo e o conseqüente cerceamento político provocaram uma parada no movimento, e as mulheres mantiveram-se silenciosas por mais três décadas, quando novamente a bandeira feminista foi hasteada, e veio dos Estados Unidos, nos anos 60, um grito uníssono e forte por liberdade, na esteira da obra *A mística feminina*, de Betty Friedman. O apelo e o alerta lançado pelas norte-americanas na voz de Friedman sensibilizaram também as européias e as sul-americanas que se reconheceram nas mútuas interrogações:

> O problema permaneceu mergulhado, intacto, durante vários anos, na mente da mulher americana. Era uma insatisfação, uma estranha agitação, um anseio de que ela começou a padecer em meados do século XX, nos Estados Unidos. Cada dona de casa lutava sozinha com ele, enquanto arrumava camas, fazia as compras, escolhia tecido para forrar o sofá da sala, comia com os filhos sanduíches de manteiga de amendoim, levava os garotos para as reuniões de lobinhos e fadinhas e deitava-se ao lado do marido à noite, temendo fazer a si mesma a silenciosa pergunta: É só isto? (FRIEDMAN, 1971, p.17).

Em 1970, a sociedade brasileira assistiu a verdadeiras revoluções feministas no noticiário internacional e constatou que as mulheres da segunda metade do século XX eram diferentes das pioneiras dos anos iniciais. No magistério, definitivamente feminizado, elas, aos poucos, tiveram alguns direitos assegurados, como jornada de trabalho compatível, salários, aposentadoria aos 25 anos de serviço, licenças de saúde e maternidade, entre outros benefícios, embora a profissional, seguindo uma tradição de décadas, continuasse sendo mal remunerada.

A Constituição Federal de 1988 adotou o princípio da igualdade de direitos, o que significa tratar os iguais de maneira igual e tratar os desiguais de forma desigual, na medida de suas desigualdades, sendo vedadas, por conseqüência, as discriminações e as diferenciações. É tarefa fundamental do Estado Democrático de Direito superar as desigualdades sociais. Sendo assim, vários foram os direitos conquistados pelas mulheres, nos diversos documentos normativos e tratados internacionais no último século XX, que merecem destaques:

- direito de votar e ser votada;
- direito de participar da formulação de políticas governamentais e de organizações não governamentais voltadas para a vida pública e política;
- igualdade perante a lei;
- direitos iguais quanto à nacionalidade;
- direito ao trabalho com igualdade de oportunidade e de salários em relação aos homens;
- igualdade de acesso aos serviços de saúde pública e de planejamento familiar;
- direitos e responsabilidades iguais no casamento e na relação com os filhos;
- todos os casais e indivíduos têm o direito de decidir livremente o número de filhos e o espaçamento entre eles e de ter acesso à informação, educação e meio para tanto;
- todas as mulheres têm o direito de controlar a sua própria fertilidade (Conferência de Pequim, 1995);
- direito de que se respeite a sua vida;

- direito de que se respeite a sua integridade física, mental e moral;

- direito a liberdade e a segurança pessoal.

A mulher sempre teve um espaço muito reservado na sociedade e passou a ocupar um espaço maior quando da sua entrada para o magistério. Por mais de três séculos, as mulheres foram confinadas na esfera doméstica, sem voz e sem reconhecimento diante da sociedade; após o período de "isolamento", foram designadas a ser "regeneradoras da sociedade", quando se inicia o processo de feminização do magistério, referindo-se à ligação do magistério com a maternidade, em que nessa visão constrói-se a tessitura mulher – mãe-professora,

> aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar destinos e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige como transformadora de consciências (SAVIANI, 2006, p. 62).

O magistério passou a representar, durante as primeiras décadas do século XX, a única carreira aberta às mulheres; dessa forma, a profissão adquiriu atributos de missão, vocação e, por fim, extensão do trabalho do lar, em que a "forma da família patriarcal, combinada às mudanças na divisão social do trabalho no capitalismo, criaram algumas das condições das quais emergiu um mercado para um tipo particular de professor (a)" (APPLE, 1988, p. 18).

Em um momento em que o campo educacional expandia, o processo de feminização do magistério acontecia ainda assim,

> a inserção profissional das mulheres no magistério não foi aceita tranqüilamente pelos homens que exerciam a profissão, porque isso significava a perda de um espaço profissional. Na primeira metade do século XX, o magistério primário no Brasil sofreu um processo de feminização tanto na freqüência das Escolas Normais pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres (LOURO, 1996, p. 275).

Segundo Louro (1997), a identificação da mulher com a docência, que atualmente é natural, foi alvo de críticas, discursos e polêmicas, que diziam que as mulheres não teriam capacidade de educar as crianças, por serem portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos”, enquanto que outros diziam que as mulheres tinham uma inclinação para o trato com as crianças. Cabe aqui citar que o trabalho feminino ao longo da história sofreu e sofre pressões e tentativas de controle ideológico e econômico, por meio das instâncias sociais.

Portanto, a feminização do magistério tem raízes políticas e econômicas e, ao longo dos anos, vem ganhando estereótipos que caracterizam a imagem da mulher educadora. Contudo, romper com uma idéia, que em sua trajetória trouxe para a atualidade uma visão distorcida da profissão, necessita ser encarado com responsabilidade, pois ser professora, como mencionado, é ser autora social e profissional de seu tempo vivido.

Nos estudos realizados por Almeida (1998), foi possível perceber que a profissão do magistério, que, a princípio, foi ideologicamente vista como dever sagrado e sacerdócio, tornou-se, na segunda metade do século XX, alvo das acusações e das denúncias de proletarização do magistério, ora colocando os professores e professoras como vítimas do sistema, ora como responsáveis pelos problemas educacionais desde o momento de sua formação profissional. Ao incorporar que o magistério era um trabalho essencialmente feminino, essas mesmas teorias acabaram por promover distorções analíticas, quando alocaram no sexo do sujeito a desvalorização da profissão, o que foi, há de se convir, uma contribuição que acabou por se revelar, também, como um fator de discriminação e vitimização da mulher. Sendo assim, é necessário refletir sobre a formação docente numa perspectiva mais crítica do currículo, isto é, este necessita ter como parâmetro a formação emancipatória de mulheres e homens.

Contribuindo com tal reflexão, Catani e outros afirmam que

> É fato que as determinações de gênero em suas relações com a formação tem sido, desde algum tempo, investigadas na história da educação brasileira. O que estamos propondo, entretanto, é que a consideração dessas determinações seja incluída nos projetos de estudo, pesquisa e transformação das

> práticas, ampliando assim os limites da história da educação, num duplo sentido: o da inclusão do presente autotematizado pelos próprios agentes educacionais e o da preocupação, expressa por Nóvoa, de que se construa a partir da história dos processos de formação uma narrativa que ajude a enfrentar os dilemas educacionais atuais. Na configuração assumida por nosso trabalho, trata-se de favorecer um olhar para o modo como o passado é trazido até o presente para disciplinar e normalizar as ações (CATANI et al., 1997, p. 17).

Isso posto, percebe-se a importância de não se desvincular o currículo da constituição histórica e social. Um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e econômica, por isso a importância de refletir sobre o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

3.3 O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina

Refletir sobre o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina leva a pensar sobre o termo *pedagogia*; este é de origem grega e deriva da palavra "paidagogos": *agogos*, derivado do verbo *agein*, conduzir; *paides*, as crianças, de modo especial à escola. Nome que era dado aos escravos que conduziam as crianças à escola. A *paidagogia* seria, então, o saber ou a arte de instruir as crianças. Nesse sentido, poder-se-ia contar com uma *paidologia* – saber a respeito da criança – e uma *pedagogia* – conhecimento da arte de educar. Somente com o passar do tempo, esse termo passou a ser utilizado para designar as reflexões que estivessem relacionadas à educação (ARANHA, 1966). Isso posto, para compreender melhor sobre a Ciência da Educação, denominada Pedagogia, faz-se necessário compreender os fundamentos conceituais, históricos e legais dessa área de conhecimento.

3.3.1 Fundamentos conceituais, históricos e legais

Antes da reflexão relativa ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, faz-se necessário re-visitar conceitos. Segundo Ghiraldelli Jr. (1991, p. 9), "o termo pedagogia é de origem grega e

deriva da palavra *paidagogos*, nome dado aos escravos que conduziam as crianças à escola".

Freitag lembra que na cultura grega o pedagogo era o escravo que se responsabilizava pela educação das crianças. A autora caracteriza o pedagogo a partir da idéia de que "entre os gregos a palavra Paidéia assumiu o sentido genérico de prática pedagógica, como educação em geral e educação moral em especial." (FREITAG, 1994, p. 18).

Para Cambi (1999), o conhecimento da experiência grega remete à matriz constitutiva de uma identidade cultural complexa, referente à trajetória da educação e da pedagogia. A noção da Paidéia, por exemplo, é um dos aspectos fundamentais que influenciou a educação no ocidente, pois

> universalizou e tornou socialmente mais independente e finalizando para o sujeito-pessoa o processo de formação, entendido como um formar-se universalizando-se e desenvolvendo a própria humanidade […]. (CAMBI, 1999, p. 101-102).

Segundo Cambi (1999, p. 87), "A Paidéia é tomada como ideal de formação humana, isto é, da formação de uma humanidade superior nutrida de cultura e de civilização, que atribui ao homem uma identidade cultural e histórica".

Ou seja, para o autor esse humanismo (ou *humanitas*) é fruto da educação, e é o desafio máximo que alimenta todos os processos de formação.

No Brasil, os entendimentos sobre Pedagogia são diversos. Alguns autores a entendem como somente a arte de ensinar e como ensinar, enfatizando dessa maneira apenas o caráter instrumental desvinculado da práxis pedagógica. No entanto, outros pensadores possuem uma visão mais contextualizada, definindo a Pedagogia como o estudo de todo o processo educativo, das relações que se estabelecem no processo de ensinar e aprender. Contribuindo com essa reflexão, Libâneo afirma que

> Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como

> um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. (LIBÂNEO, 1999, p. 22).

Isso posto, Silva (2004, p. 16) corrobora enfatizando que

> Pedagogia é uma prática social que atua na formação da existência humana individual e grupal para formar os sujeitos humanos, com as características de humano, visando à emancipação dos sujeitos. Sendo a Pedagogia uma ciência da educação que aborda os fenômenos educativos.

Ou seja, a Pedagogia precisa ser compreendida como a ciência que estuda os conteúdos científicos de maneira contextualizada, envolvendo, dessa maneira, questões ético-filosófico-políticas e pedagógicas. Sendo assim, todo ato educativo analisado na perspectiva da Pedagogia e de outras ciências pressupõe uma intencionalidade, o que produz e cria significados sociais estreitamente ligados às relações sociais de poder. Contribuindo com essa reflexão Giroux (1999) afirma que a pedagogia e as teorias educacionais como um todo estão sempre ligadas ao poder, pois são ideológicas e culturais.

O autor afirma ainda que

> A pedagogia é, em parte, uma tecnologia do poder, da linguagem e da prática que produz e legitima formas de regulamentação moral e política, que constrói e oferece aos seres humanos visões particulares de si próprios e do mundo. Essas visões jamais são inocentes e estão sempre implicadas no discurso e nas relações de ética e poder. Invocar a importância da pedagogia é suscitar questões não apenas sobre a maneira como os alunos aprendem, mas também como os educadores (no sentido mais amplo do termo) constroem as posições ideológicas e políticas a partir das quais eles falam. Está em questão aqui um discurso que ao mesmo tempo situa os seres humanos dentro de uma história e torna visíveis os limites de suas ideologias e valores. (GIROUX, 1999, p. 98).

Contudo, o Pedagogo necessita de uma formação critica possibilitando que o mesmo possa perceber o processo de ensinar e aprender de maneira contextualizada, visando dessa forma à superação de uma visão ingênua e romântica de sociedade para um olhar mais critico em relação ao contexto social. Porém esse processo de transição de consciência ingênua

para uma consciência crítica não é tão simples, tendo em vista a construção do imaginário social em relação ao curso mencionado.

Ou seja, no Brasil, o curso de Pedagogia, segundo Brzezinski (1996), foi criado em 1939,[14] tendo com base a experiência da USP, associada à da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de Minas Gerais. Inicialmente, foi apresentada como um bacharelado e, apenas em 1943, foi estabelecida a obrigatoriedade da licenciatura para o exercício do magistério.

Vale ressaltar, segundo Silva (2004, p. 19), que

> o contexto no qual ocorreu a criação do curso de Pedagogia, considerando suas relações com o modelo de Estado construído a partir de 1930, foi um período marcado por diversas reformas no país. O Brasil vivenciava momentos de tensões e conflitos provocados pelo processo de urbanização e industrialização. Uma dessas reformas foi à implementação das teorias escolanovistas, as quais, na época, foram associadas a idéias "progressistas". Essas idéias buscavam superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica.

No entanto, as idéias pautadas na tendência escola nova durante o processo de transição das décadas de 1930 a 1960 foi sendo paulatinamente substituídas pelos ideários tecnicistas. Diante disso, a Pedagogia passou a preocupar-se apenas com os aspectos técnicos da educação, e o Pedagogo

---

[14] A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no Brasil, foi legalizada com base no Decreto-Lei nº 19.851/1931. Este decreto alavancou a formação de educadores no ensino superior. No início as faculdades eram de caráter misto, uma vez que reuniam em uma mesma faculdade áreas de educação, ciências e letras, a fim de promover a pesquisa e, por conseguinte, contribuir para o desenvolvimento cultural e científico das ciências puras. A importância atribuída à educação correspondeu à demanda social que, a partir de 1930, intensificou-se, adquirindo um valor próprio, sustentado pela crença no desenvolvimento da nação em processo de industrialização. O curso de Pedagogia estruturou-se no Brasil, através do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Desde o primeiro Decreto-Lei que regulamentou seu funcionamento e estrutura, estão presentes as dicotomias no campo da formação do educador: professor *versus* especialista, bacharelado *versus* licenciatura, generalista *versus* especialista, técnico em educação *versus* professor. Este primeiro Decreto-Lei previa três anos de bacharelado e mais um ano de Didática para a formação do professor secundário. Tal Decreto estabeleceu ainda que o bacharel em Pedagogia, formado após três anos de estudos, fosse reconhecido como "técnico em educação", embora a sua função nunca tenha sido bem definida. Esse início do curso de Pedagogia foi muito complicado, devido à dificuldade que a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras encontrou no processo de estruturação universitária, pois a tradição dos outros cursos dificultava a sua autonomia intelectual no sentido da formação de um prestígio próprio.

continuou com a indefinição de suas funções, na medida em que não se sabia qual era o seu campo profissional.

Em 1962, algumas pequenas alterações ocorreram no curso de Pedagogia a nível nacional, quando foram introduzidas mudanças em seu currículo a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251. Esse parecer foi relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, resultando na resolução CFE/62, que fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. O parecer apontava para a idéia de provisoriedade do curso de Pedagogia e continuava não identificando o profissional a que se refere, pois tratava do assunto de forma genérica, uma vez que estabelecia que o curso se destinava à formação do "técnico de educação", por meio do bacharelado, e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, por meio da licenciatura.

Em Londrina, o curso de licenciatura em Pedagogia foi criado em 1960, com o início de atividades em 1962.[15] Os dados coletados por meio das Atas do Departamento de Educação indicam que sua construção curricular teve como base a composição curricular de outros cursos de Pedagogia já existentes no país, aliada à disponibilidade de corpo docente para assumir as disciplinas propostas e também pelas indicações presentes nos pareceres já citados. O Curso começou a funcionar em regime seriado, com a duração de 4 anos, e suas atividades acadêmicas eram ofertadas no período vespertino.

No início de 1967, ficaram estabelecidas como Currículo Mínimo deste curso as disciplinas: Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar, Biologia e História da Filosofia, e, dentre as matérias complementares propostas pelo CFE, foram escolhidas as disciplinas: Introdução à Orientação Educacional,

---

[15] Estes dados foram coletados em decorrência do Projeto desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina intitulado: "LEVANTAMENTO E CATALOGAÇÃO DAS FONTES PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE LONDRINA E REGIÃO – FASE II", e este vincula-se ao Projeto de Pesquisa "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", com caráter permanente, sediado na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – UNICAMP, e tem como objetivo específico o levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da história da educação nacional, coordenado pelos professores Doutores Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi. (Anexo 1).

Técnicas Áudio-Visuais, Teoria e Prática do Ensino Médio, Estatística e Cultura Brasileira. Pode-se inferir que o modelo curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina foi inspirado nos cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação – USP, da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de Minas Gerais; no entanto, pode-se constatar a ausência de disciplinas relacionadas às questões de gênero e docência, não considerando, dessa maneira, a realidade social emergente em que se encontrava a cidade de Londrina, pois, de acordo com a análise já realizada em capítulo anterior desta Tese, na década de 1960 a cidade passava por um momento em que surgiram vários movimentos defendendo o magistério como a carreira propícia ao gênero feminino. No imaginário social da população londrinense da época, a feminização do magistério imbuída do conceito de vocação solicitou espaço escolar como extensão do espaço doméstico, para formar cidadãos de acordo com os ideais éticos e morais, pautados no pensamento branco, europeu, machista e cristão. Portanto, o curso de Pedagogia emergente, embora oferecesse disciplinas semelhantes ao curso normal, demonstrava uma perspectiva de cientificidade para além de conteúdos materno-vocacionais.

Com a reforma do ensino superior em 1968, há um fracionamento do curso, causado não só pelo conceito de cursos semestrais e sistema de créditos, mas pela consolidação das chamadas habilitações específicas. Em termos de disciplinas e programas, as especialidades procuram atender à formação de profissionais para atuar na administração escolar, na orientação educacional e na supervisão escolar.

Essa fragmentação começa a contribuir para uma certa descaracterização da imagem do pedagogo e do sentido mais global de sua formação.

Em 1968, foi aprovada a Lei 5540-61, chamada de lei da reforma universitária, que provocou mudanças na estrutura das universidades, daí surgindo a criação de departamentos. A marca da reforma universitária se fez sentir no curso de Pedagogia, através do Parecer CFE nº 252/69 de autoria do mesmo conselheiro, Valnir Chagas. Tal parecer apresenta

> o instrumento legal que fixa os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Entretanto, para cada especialidade, seja ela supervisão, orientação, administração e inspeção, foram propostas na estrutura curricular, habilitações específicas para cada um desses profissionais. Essa formação do especialista, imposta ao curso de Pedagogia, conduziu fatalmente a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico, provocando a fragmentação da formação do Pedagogo. Esse parecer levou em consideração a ótica de mercado de trabalho, propondo as diversas habilitações para o curso. Contudo, percebeu-se, a inviabilidade dessa proposta, uma vez que desconsiderou a precariedade financeira da maior parte das regiões brasileiras e, conseqüentemente, das escolas. Dessa forma, as escolas que não possuíam condições financeiras para integrar os especialistas nas três áreas básicas ficaram descobertas. Em síntese, o parecer CFE nº 252/69 ao mesmo tempo em que influenciou na definição do mercado de trabalho para o pedagogo, conturbou a sua ocupação. É por isso que, dentre as três regulamentações apresentadas, ele pode ser considerado o mais fértil em suas potencialidades quanto à definição do mercado de trabalho, porém, pouco fértil no oferecimento das condições para ocupá-lo. (SILVA, 2003, p. 56).

Segundo Silva (2004, p. 24),

> Em meados da década de 70, surgiu a indicação CFE nº 67/75, que definiu que a formação dos professores para as séries iniciais da escolarização fosse realizada em curso superior. Entretanto, essa formação não se referiu ao curso de Pedagogia. A indicação, também, definiu que a formação de especialistas em educação fosse feita como habilitação acrescentada a cursos de licenciatura e não como pós-graduação. Em qualquer dos casos se exigia prévia experiência profissional de magistério com duração de, no mínimo, dois anos letivos.

Faz-se necessário dizer que a indicação CFE 67/75 em nenhum momento vinculou a formação do professor à figura do Pedagogo ou ao curso de Pedagogia, o que denota um descaso em relação à importância do Curso de Pedagogia no contexto educacional. Com intuito de compreendermos melhor sobre o processo histórico legal do Curso de Pedagogia faz-se necessário entendermos o processo de reformulação curricular do mesmo,

especificamente no que se refere ao curso da Universidade Estadual de Londrina que é o foco da nossa pesquisa.

3.3.2 As reformulações curriculares

Em relação ao Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, em decorrência das reformas da política educacional do governo militar, houve significativas alterações, como o aumento do número de disciplinas no curso, em todas as séries. Entre os anos de 1964 a 1972, foram 21 as disciplinas[16] que formavam o pedagogo, porém as questões de gênero e docência continuaram fora das discussões curriculares, apesar de as Atas de reuniões do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina indicarem que 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes nesse período (década de 1970) eram do sexo feminino. Gênero e docência foram dados ignorados pelo grupo de professores do Curso, deixando a impressão de naturalização da feminização do magistério.

No início de 1973, a Universidade Estadual de Londrina ofertou 160 vagas para Pedagogia, mas só se matricularam 50 alunos. Uma hipótese registrada nas atas das reuniões de professores do Curso de Pedagogia é a de que esse reduzido número de matrículas tenha sido ocasionado pelo fato de o curso funcionar somente no período vespertino, impedindo o acesso a ele pelas pessoas que trabalhavam em período integral, bem como por causa da pouca divulgação e propaganda em torno do Curso. Até aquele momento, a Pedagogia se destinava à formação de professores para o Ensino das Disciplinas Pedagógicas de 2º Grau do magistério. Posteriormente, passou a oferecer a Habilitação em Orientação Educacional, para o que houve a abertura de 40 vagas no período matutino, 60 no período vespertino e mais 60 no período noturno.

---

[16] Elementos de Administração Escolar, Administração Escolar, Introdução a filosofia, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia Geral, Psicologia da Educação, Psicologia Evolutiva, Sociologia da Educação, Sociologia Geral, Introdução às Ciências Sociais, Didática Geral, Didática e prática de ensino, Didática Especial de Pedagogia, Matemática e Estatística, Biologia, História da Filosofia, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Orientação Educacional, Teoria Geral de Educação.

Faz-se necessário destacar que a partir da década de 80 do século XX a formação do pedagogo a nível nacional e local começa a ser debatida e construída, constituindo assim, em um documento, elaborado pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educador, em 1986. Esse documento passa a ser referência nacional para as questões acerca da formação do educador, recuperando a Pedagogia, ao indicar um conteúdo próprio do curso. Silva afirma que,

> a partir do documento final de 1986, a idéia da pedagogia enquanto um curso se fortaleceu no interior do movimento e o questionamento quanto à sua existência não encontrou mais espaço para reaparecer. (SILVA, 2003, p. 72).

Segundo Silva (2004, p. 28),

> o movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, que teve início com o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, foi transformado em Comissão Nacional e, nos dias de hoje, é representado pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação).

Portanto nos encontros nacionais subseqüentes, o "Documento Final" de 1986 foi se reformulando e, em 1989, em Belo Horizonte, ocorre o IV Encontro Nacional da ANFOPE, que resulta

> em outro "Documento Final". Ele reitera a base comum nacional de estudos nos cursos de formação do educador e define a docência como base da identidade profissional do educador. Nossa posição deve ser a da continuidade da luta de resistência às Diretrizes, reafirmando a importância da base comum nacional que incorpore os princípios de uma formação unificada dos profissionais da educação, considerando-se as diversidades brasileiras e as múltiplas experiências pedagógicas. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL..., 2001, p. 2).

Ou seja, no entendimento da ANFOPE, a base da formação do Pedagogo deve ser a docência; portanto, segundo Silva (2004, p. 27),

> cabe ao curso de Pedagogia contemplar uma formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os conteúdos das áreas de conhecimento, como matemática, ciências, história, geografia, português etc.

Isso posto, tendo como parâmetro as discussões em relação à formação do Pedagogo em nível nacional no que se refere à docência, o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, de 1987 a 1990, passa por um período de instabilidade em relação a mudanças curriculares. A transformação do regime semestral de créditos para o regime anual foi fruto de prolongadas discussões nos vários níveis da comunidade acadêmica. É importante lembrar que o início da década de 1990 marcou também uma mudança na forma de organização dos cursos de graduação, em que foram elaborados os primeiros projetos político-pedagógicos da Universidade Estadual de Londrina, que exigiram uma elaboração mais extensa dos princípios, objetivos, fundamentação teórica, descrição das atividades acadêmicas propostas para o curso, matriz curricular, ementário, sistema de avaliação, justificativa.

Em 1990, um novo momento de reestruturação do Curso de Pedagogia teve como produto um documento com as seguintes propostas: passagem para o sistema seriado anual, com duração de quatro anos para todas as habilitações; criação da habilitação Magistério para a Pré-Escola; criação da habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau, sendo que as habilitações deixariam de ser ofertadas isoladamente e passariam a ser em duplas e sendo comum a todas as habilitações Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau. Após a discussão nos Conselhos Superiores da UEL, passaram a ser implantados, gradativamente, a partir do início do ano letivo de 1992.

Entre os anos de 1995 e 1997, ocorrem pequenas reformulações, reunindo em uma única habilitação o Magistério para a pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental, sendo que, mesmo que o aluno optasse por outras habilitações (Supervisão ou Orientação escolar), a docência para o nível médio e séries iniciais era obrigatória.

Em 2004, constituiu-se um novo grupo de trabalho com vistas à reformulação do Curso de Pedagogia. O trabalho foi desenvolvido durante o período de 2004 e a proposta implantada em 2005. O projeto político

pedagógico aprovado pelo Departamento de Educação reafirmou a docência como base da formação do pedagogo:

> A Reformulação aqui proposta pretende manter a Docência como base formativa do futuro Pedagogo. Assim, as habilitações "Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio" e "Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental" compõem a base comum do Curso, sendo obrigatórias a todos os estudantes. Estes terão a oportunidade de realizar uma opção por uma outra habilitação, ao final da terceira série: "magistério para a Educação infantil" ou "Orientação Educacional e Supervisão Escola" (UEL/Pedagogia PPP, 2005, p. 5).

A proposta pedagógica de 2005 indicava a necessidade, para a formação mais consistente do pedagogo, que o curso fosse organizado a partir de uma integração inter e intra séries, em que os conteúdos e atividades fossem construídos considerando objetivos estabelecidos para cada um dos períodos. Outro aspecto a ser observado foi a exigência da pesquisa como elemento integrador, que deveria perpassar todo o curso. Nesse momento da proposta curricular do Curso, percebeu-se a necessidade da discussão em relação à Educação e Diversidade, surgindo, assim, de maneira modesta, uma tímida discussão sobre gênero, raça e etnia. Esse projeto implanta, também, a atividade de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – no curso de Pedagogia, como será visto a seguir:

1ª Série

6EDU001 Metodologia do Trabalho Científico em Educação

6EDU002 Filosofia e Educação

6EDU003 História da Educação

6EDU004 Trabalho Pedagógico Docente e não-Docente

6EDU005 Educação e Tecnologia

6EDU006 Psicologia do Desenvolvimento

6SOC005 Sociologia da Educação

2ª Série

6EDU009 Educação e Diversidade I

6EDU010 Pesquisa Educacional A

6EDU011 Filosofia da Educação Brasileira

6EDU012 História da Educação Brasileira

6EDU013 Trabalho Pedagógico Docente e não-Docente

6EDU014 Psicologia da Aprendizagem

3ª Série

6EDU015 Epistemologia, Ética e Educação

6EDU016 Política e Legislação Educacional Contemporânea

6EDU017 Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

6EDU018 Didática da Matemática para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

6EDU019 Didática de Ciências para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

6EDU020 Didática de História e Geografia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

6EDU021 Educação de Jovens e Adultos

6EDU022 Trabalho Pedagógico Docente

6EDU023 Alfabetização

6EDU024 Didática Geral

6EDU025 Trabalho de Conclusão de Curso

6EST604 Estágio Supervisionado para o Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio

6EST605 Estágio Supervisionado em Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

4ª Série

6EDU026 Práticas Educativas com Bebês

6EDU027 Didática da Educação Infantil

6EDU028 Ludicidade e Pedagogia

6EDU029 Educação Infantil

6EDU030 Infância, Cultura e Educação

6EDU031 História da Formação de Professores

6EDU036 Educação e Família

6EDU037 Diversidade e Educação

6EDU038 Trabalho de Conclusão de Curso I

6EST606 Estágio Supervisionado em Magistério para a Educação Infantil.

Em 2007, o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina alterou novamente o seu currículo em razão das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs –, aprovadas em 2006 e que impuseram a docência pautada pela unidade teoria-prática, tendo a totalidade e a interdisciplinaridade como categorias privilegiadas. O Curso de Pedagogia, nesse contexto, deve abranger a formação do (a) educador(a) num sentido amplo, que contemple a educação formal, prioritariamente, e a educação não-formal. A primeira, entendida nas práticas educativas desenvolvidas no sistema de ensino em que a instituição escolar configura-se como principal espaço de atuação do pedagogo, e a segunda, que apresenta como espaço de atuação as várias outras instituições, associações, organizações e grupos dos

diferentes segmentos da sociedade, como pode-se visualizar na grade curricular abaixo[17]:

1ª Série

6EDU025 Trabalho Pedagógico na Gestão Escolar

6EDU038 Didática: Trabalho Pedagógico Docente

6EDU048 Políticas Educacionais

6EDU049 Didática: Organização do Trabalho Pedagógico

6EDU050 Filosofia e Educação

6EDU051 História da Educação I

6EDU052 Educação e Diversidade

6EDU053 Educação e Tecnologia A

6EDU054 Metodologia do Trabalho Científico em Educação

6SOC090 Sociologia da Educação

2ª Série

6EDU055 Didática: Avaliação e Ensino

6EDU056 Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil

6EDU057 Coordenação do Trabalho Pedagógico Escolar e Não-Escolar

---

[17] Carga Horária Teórica: 2.686, Prática: 34, Estágio Obrigatório: 408, Trabalho de Conclusão de Curso: 136, Atividade Acadêmica Complementar: 100 - Total do Curso: 3.364 (Anexo 2).

6EDU058 Psicologia do Desenvolvimento

6EDU059 História da Educação II

6EDU060 Filosofia da Educação II

6EDU061 Trabalho Pedagógico na Educação Infantil

6EDU062 Pesquisa Educacional

3ª Série

6EDU063 Psicologia da Aprendizagem

6EDU064 Prática Educativa com Crianças de 0 a 3 anos

6EDU065 Filosofia da Educação III

6EDU066 Didática das Ciências da Natureza para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

6EDU067 Alfabetização

6EDU068 Educação Especial

6EDU069 História da Educação III

6EDU070 Gestão Escolar e Currículo

6EDU071 Saberes e Fazeres da Educação Infantil

6EST610 Estágio Supervisionado em Educação Infantil

6EST611 Estágio Supervisionado em Gestão Pedagógica

6TCC606 Trabalho de Conclusão de Curso I

4ª Série

6EDU072 Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

6EDU073 Didática da História para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

6EDU074 Coordenação do Trabalho Pedagógico em Movimentos Sociais

6EDU075 Didática da Matemática para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

6EDU076 Didática da Geografia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

6EDU077 Educação de Jovens e Adultos

6EST612 Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

6TCC607 Trabalho de Conclusão de Curso

Disciplinas Optativas

6EDU902 Organização de Ambientes de Aprendizagem: Contribuição da Psicologia Educacional

6EDU903 Didática: Tecnologias e Aprendizagem

6EDU904 Alfabetização: Tendências Atuais

6EDU905 Tópicos Especiais em História da Educação

6EDU906 Educação e Ludicidade

6EDU907 Educação e Trabalho

6EDU908 Temas Filosóficos Contemporâneos e Educação

6EDU909 Atuação do Pedagogo em Espaço de Educação não formal

6EDU910 Construção de Práticas Interdisciplinares nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

6EDU911 Saberes e Fazeres do Professor diante das Dificuldades de Aprendizagem 2S 68 - 68

6EDU912 Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização, Letramento e Linguagem

6EDU913 Tópicos Especiais em Didática

Como se pôde constatar pela grade curricular do Curso de Pedagogia de 2007 da Universidade Estadual de Londrina (Anexo B), houve uma preocupação em atender as Diretrizes Curriculares Nacionais, por entender que elas exigem que o Pedagogo desenvolva as competências necessárias para atuar, principalmente, como docente nas seguintes áreas profissionais: docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio. O Pedagogo, segundo a Proposta das DCNs, deverá estar preparado, além da docência, para as funções exigidas na Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Gestão de Escolas. Tais áreas lhes exigirão entender e interpretar os conteúdos curriculares da educação básica e do fenômeno educativo. A Proposta de Diretrizes Curriculares também contempla o desenvolvimento da competência: a articulação entre ensino e pesquisa na produção do conhecimento. Isso pressupõe entender que o processo educativo exige uma postura investigativa permanente, sendo necessária a busca incessante de pesquisas e estudos para poder compreender as diversidades culturais existentes na sociedade contemporânea. Sendo assim, o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina criou uma disciplina intitulada “Educação e Diversidade”, que se propõe a trabalhar as seguintes questões:

> Ementa: Conceito de diversidade, inclusão e exclusão. Processo de discriminação, estigmatização e segregação social. Caracterização das diferenças significativas: classe social, gênero, cultura, etnia, religião e pessoas com necessidades especiais (PPP, 2007).

Pode-se perceber, neste momento, uma iniciativa muito pertinente do Curso de Pedagogia em possibilitar, através de uma disciplina curricular, reflexões sobre gênero e docência. No entanto, a ementa da disciplina é muito abrangente; talvez seja necessário identificar se ela está contemplando de maneira significativa as discussões em torno do gênero e da docência. Esse aspecto poderá ser constatado por meio da pesquisa de campo, que será vista no capítulo seguinte.

Neste capítulo, pôde-se identificar que a trajetória da implantação do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina e sua situação histórica, conforme orientações norteadoras fundamentadas em leis, decretos, resoluções, pareceres e Diretrizes permitiram encontrar, somente nos últimos anos, alguma preocupação com a questão do gênero e docência. Percebe-se que o movimento histórico da educação brasileira em relação à diversidade é recente, e, nesse conjunto, o gênero feminino vem modestamente alcançando espaços de pesquisas e estudos sobre a sua atuação no magistério.

CAPÍTULO IV

A REPRESENTAÇÃO DO GÊNERO E DA DOCÊNCIA NA VISÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

> A história como possibilidade significa nossa recusa em aceitar os dogmas, bem como nossa recusa em aceitar a domesticação do tempo. Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, dizem que deveria ser feita.
>
> Paulo Freire (1997, p. 9).

Figura 6 – Deusa Atena

Fonte: GLADIUS (2008).

Atena (em grego, Αθηνά) é a deusa grega da sabedoria, do ofício, da inteligência e da guerra justa. (ATENA, 2008).

4.1 Preliminares Metodológicas

Ao considerar que os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina possuem saberes, concepções e imagens sobre o gênero e a docência, que influenciam o seu ser e o seu fazer pedagógico, e que estes são construídos ao longo de um percurso escolar e profissional, abordou-se neste estudo a pesquisa qualitativa com alguns subsídios da pesquisa quantitativa, centrada na análise do discurso dos sujeitos pesquisados. Segundo Bogdan (1994), é essa metodologia qualitativa que melhor possibilita a compreensão das experiências e ações a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação. Os dados qualitativos são designados por Bogdan como aqueles

> ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural […] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, mas sem desconsiderar o espaço social onde esses atores sociais atuam e se interagem. (BOGDAN, 1994, p. 16).

A escolha do caminho a ser seguido ao longo de uma pesquisa representa, sem dúvida, importante passo para o sucesso do trabalho. Por se tratar de uma pesquisa de cunho social, optou-se, como melhor caminho para o seu desenvolvimento, a abordagem da pesquisa qualitativa, pois permite ao investigador maior aproximação ao fenômeno estudado, por meio da interação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado.

Segundo André e outros (1999, p. 39),

> É captando o movimento que configura a dinâmica de trocas, de relações entre sujeitos – que por sua vez reflete os valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras – que se pode visualizar melhor como a escola participa do processo de socialização dos sujeitos que são, ao mesmo tempo, determinados e determinantes. Todo esse processo se materializa no cotidiano, quando o indivíduo se coloca na dinâmica de criação e recriação do mundo.

A compreensão de como os alunos do Curso de Pedagogia – totalizando 185 mulheres e 07 homens – compreendem a representação entre gênero e docência, presentes no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, convida a uma leitura para além das questões teóricas levantadas tanto pelos estudos de gênero quanto pelas teorias de currículo. Tal empreendimento necessita de uma abordagem que, baseada no referencial da teoria, alcance o domínio da práxis dos sujeitos em destaque.

Sendo assim, utilizou-se como metodologia a Análise do discurso. Essa teoria interessa, por possibilitar estudar as práticas de linguagem num terreno em que intervêm questões relacionadas à ideologia, à história e ao sujeito. (PÊCHEUX (1988, 1990) e ORLANDI (1989).

Desse modo, a Análise de Discurso (AD), segundo Orlandi (1989), não trata da língua, nem da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. No entanto, o objeto de estudo central é o discurso e sua forma de produção de sentido: "O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando" (ORLANDI, 1989, p. 15). A língua é estudada, portanto, enquanto "*trabalho simbólico*" e entendida como constitutiva do homem e da sua história. A linguagem materializa o discurso que possibilita a interação do homem com o mundo e a sociedade onde vive. Assim, para Orlandi, de modo fundamental, "o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana" (ORLANDI, 1989, p. 15).

Para tanto, as dimensões que se configuram nesse estudo, embora não sejam, de forma alguma, momentos estanques, permitiram uma leitura dos dados da pesquisa à luz dos estudos teóricos sobre a Análise do Discurso e as representações dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, que a embasaram. Denominaram-se-as, respectivamente:

- Material de Apoio;

- Linguagem;

• Conteúdo.

O material de apoio refere-se às folhas de caderno que os alunos e alunas do Curso de Pedagogia utilizaram para realizar a pesquisa solicitada.

Em relação à Linguagem, teve-se como finalidade identificar como os alunos representavam a sua compreensão de gênero e docência, isto é, se era através de desenhos ou textos.

No que consiste ao conteúdo, o objetivo central refere-se à forma de representação dos alunos e alunas. Nesse momento, foi possível identificar uma aproximação do gênero e da docência com os aspectos de infantilização e feminização do magistério.

Faz-se necessário ressaltar que a análise de conteúdo fundamenta-se na capacidade de se produzir entendimento entre diferentes formas de discurso e linguagens heterogêneas, resultando na produção de um "texto" ou "desenho", que é simultaneamente uma recriação do objeto interpretado e a tradução de uma internarratividade, na qual a "linguagem" do investigador também se faz sentir. Como refere Habermas (1987), a tradução é sempre uma produção que transcende a nossa individualidade e a dos outros, não podendo, por isso, ser exata, nem estabelecer uma mera correspondência entre códigos lingüísticos; a tradução incide sobre um todo que é a linguagem e sobre as práticas sociais a ela associadas, isto é, sobre as formas de vida e o seu sentido.

Não se tratando de produzir verdades científicas sobre a realidade educativa, o trabalho de tradução dos discursos empíricos, embora recorrendo a procedimentos técnicos, construiu-se, sobretudo, através da sua integração, numa prática argumentativa. A análise de conteúdo considerou, por isso, a importância de não dicotomizar a interpretação entre perspectivas estritamente estruturais ou subjetivas.

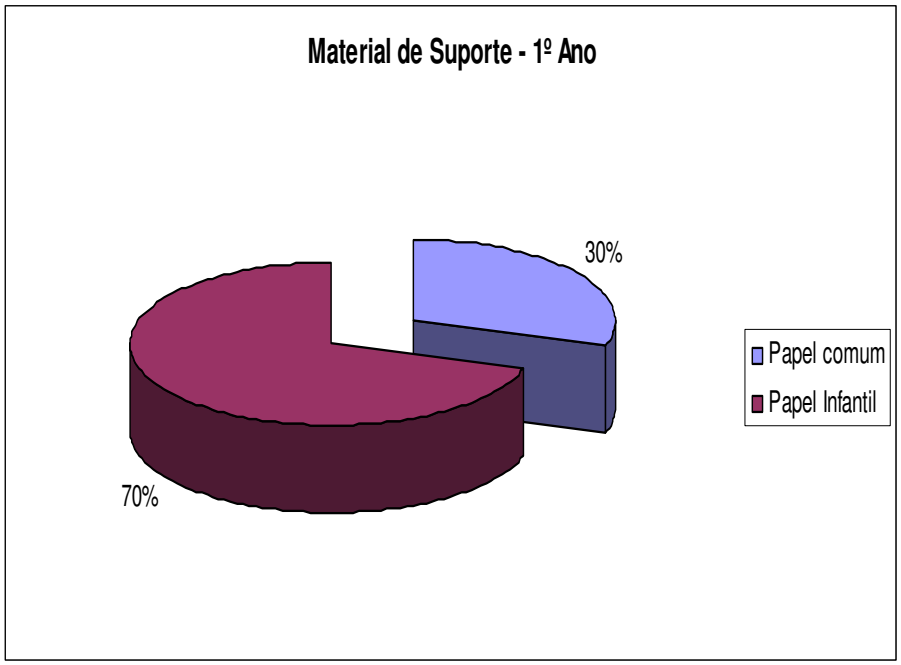
É imprescindível destacar que o estatuto epistemológico do material empírico não se fundamenta num monólogo, mas, sim, no diálogo que com ele se estabeleceu, questionando-o e deixando-se guiar pelo

questionamento que se provoca. Embora as formas de discurso em análise se revelassem profundamente heterogêneas, em termos da estrutura gramatical, semiótica e semântica, encontram-se na unidade temática, enquanto unidade mínima de significação, as possibilidades de adequar os procedimentos técnicos a essa heterogeneidade. A unidade temática foi identificada por núcleos de sentido capazes de possibilitar a configuração de indicadores e a produção de inferências, não coincidindo necessariamente com uma unidade léxico-sintática, podendo ser representada tanto por uma palavra como por um conjunto de frases ou até mesmo por uma imagem. A unidade de informação semântica foi identificada, não só pela sua inserção no discurso, mas também pela significação que adquiria pela sua inscrição na problemática que se ia constituindo.

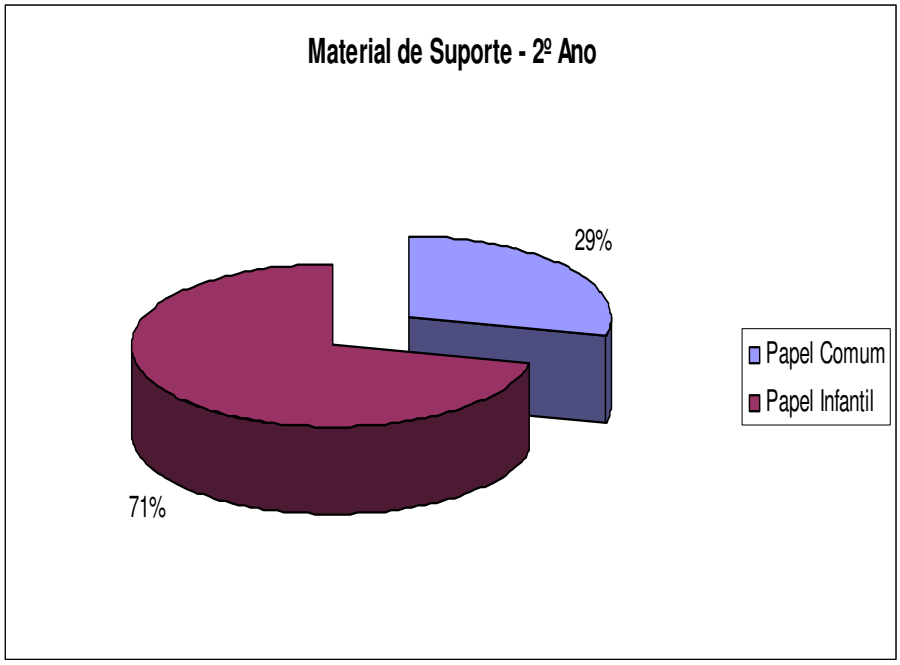
A realização técnica da análise de conteúdo teve como parâmetro o material de apoio (folhas de cadernos utilizadas pelos alunos e alunas), que possibilitou aos discentes do Curso de Pedagogia a produção de textos (conceitual) e desenhos (representacional), referentes à representação que eles tinham a respeito das questões relacionadas ao gênero e à docência. Sobre a validade interna das categorias e quanto à sua exaustividade, foi analisada a totalidade do material empírico, codificando as unidades de significação que mais se destacaram na coleta de dados; são elas: infantilização e feminização.

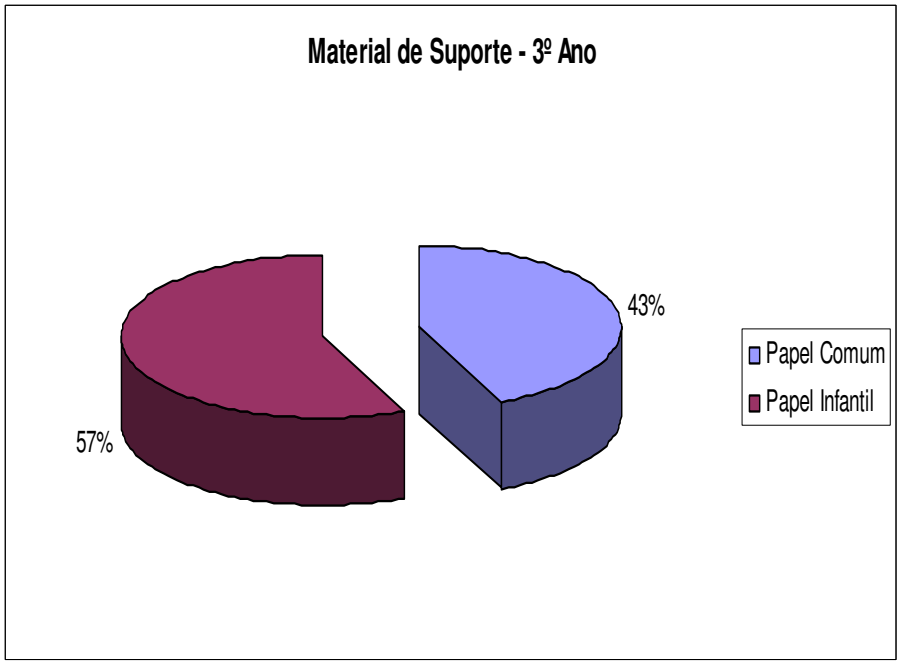
4.2 Dados obtidos na pesquisa

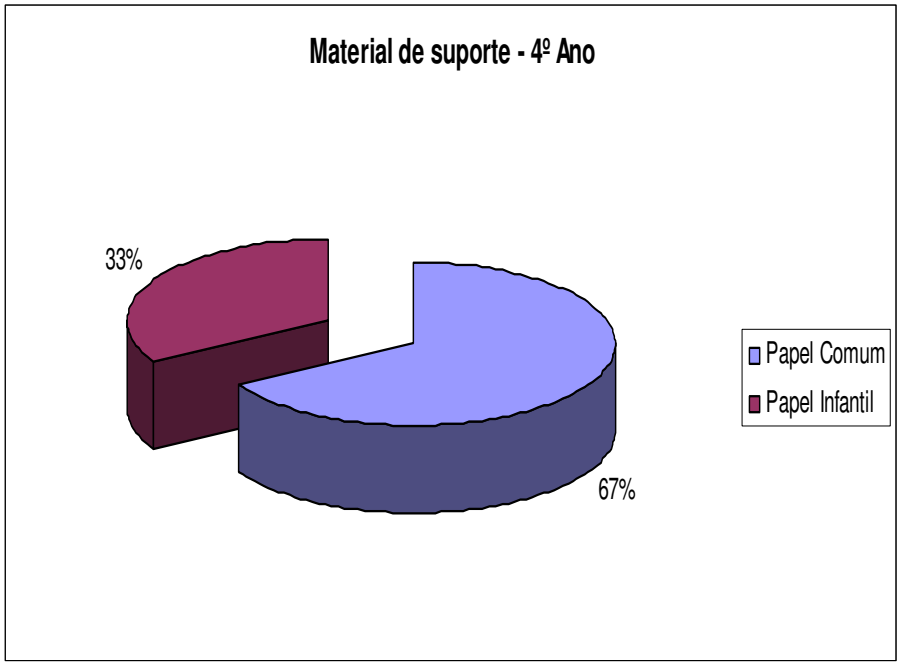
Ao término da pesquisa de campo, foi possível constatar que o material de apoio utilizado pelos alunos e alunas do Curso de Pedagogia[18], para expressar suas representações em relação a gênero e docência, era constituído, sobretudo, por papel com desenhos infantis: folhas de cadernos que continham figuras de super-heróis, flores, personagens de conto de fadas, ursinhos, entre outros, como podem-se visualizar nos gráficos abaixo:



[18] Os alunos participantes da pesquisa estão matriculados no período matutino e noturno do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.


Material de Suporte - 2º Ano
29%
71%
Papel Comum
Papel Infantil


Material de Suporte - 3º Ano
43%
57%
Papel Comum
Papel Infantil



Por meio dos gráficos, percebe-se uma porcentagem altíssima referente aos materiais com motivos infantis, utilizados pelos alunos na elaboração da atividade solicitada:

– 1º ano: 70%;

– 2º ano: 71%;

– 3º ano: 57%;

– 4º ano: 33%.

Os gráficos indicam que as representações em papéis com motivos infantis vão diminuindo no decorrer dos anos do curso mencionado, isto é, constatou-se que no quarto ano apenas 33% dos discentes permanecem utilizando cadernos com desenhos infantilizados. Esses dados representam, de certa maneira, uma relação muito forte dos alunos e alunas com materiais infantis. Contribuindo com essa análise, Oliveira (2003, p. 300) afirma que,

> Na sociedade contemporânea, crescem as pessoas que, ultrapassando o estágio adolescente, permanecem presas à casa paterna. Adultos se divertem com desenhos e cadernos infantis, músicas de roda, ursinhos na cama e tantos outros índices de imaturidade, de dependência, de heteronomia. Na França, vários sociólogos e psicólogos como Jean-Claude

> Kaufmann, autor de Ego – debruçam-se sobre o que denominam *"genération régression*" constituída pelos chamados "*kiddults"*, pessoas com trinta e tantos anos que, incapazes de assumir plenamente o status de adultos, mergulham nos entretenimentos da infância – mistos de adultos e crianças.

Complementando a idéia acima, Casali (2005, p. 16) afirma que

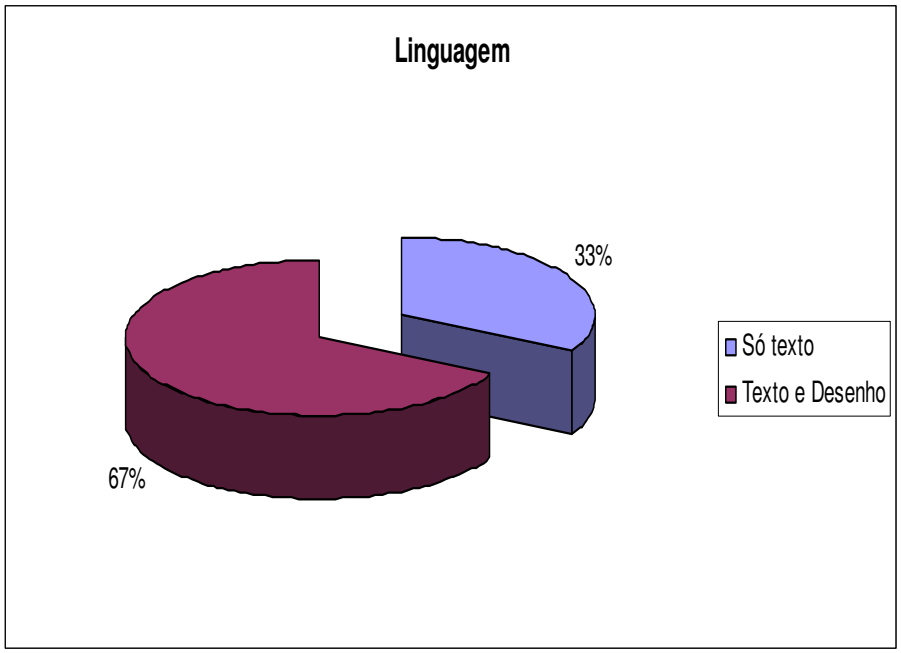
> A modernidade (ou pós modernidade, para quem a prefere designar assim) é a cultura do espetáculo, o mundo das imagens e representações […] Esse espetáculo oculta sua índole totalitária […]

Os autores permitem dizer que o aspecto infantil presente no material de suporte utilizado pelos discentes nos faz pensar que a infantilização da sociedade contemporânea é movida por paixões que são específicas de nosso tempo. Segundo Furedi (2004, p. 4),

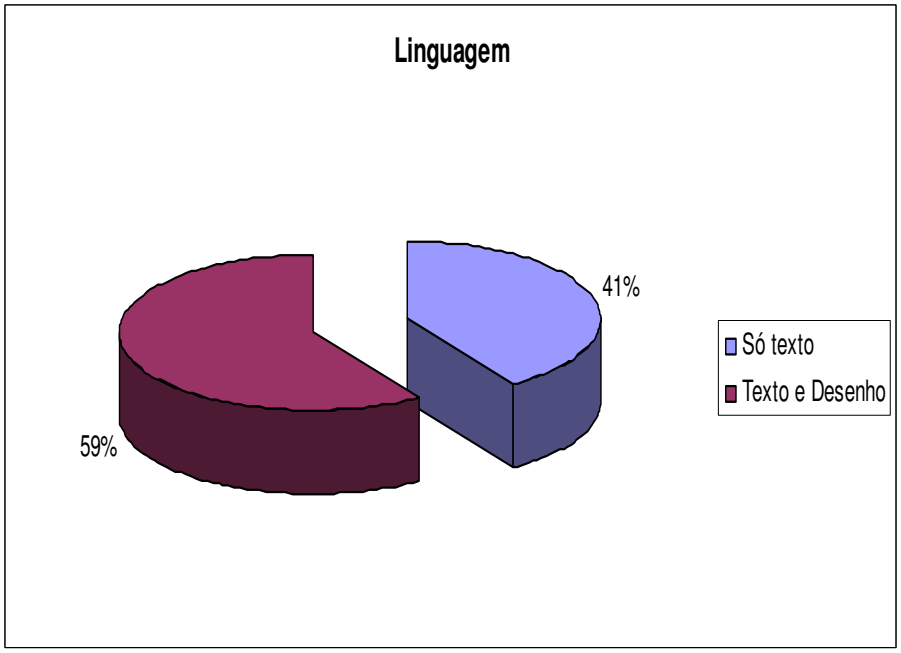
> O desejo compreensível de não ter aparência de velho (a) cedeu espaço à busca consciente da imaturidade. No passado, as pessoas queriam parecer jovens e atraentes, mas não necessariamente comportar-se como crianças. A obsessão atual por coisas infantis pode parecer um detalhe trivial, mas a saudade onipresente da infância entre os adultos jovens é sintomática de uma insegurança profunda em relação ao futuro. A hesitação em aderir à condição adulta pode refletir uma aspiração reduzida à independência, ao compromisso e à experimentação.

No que se refere à linguagem utilizada no trabalho de pesquisa, os alunos e alunas puderam expressar suas representações através de textos e desenhos, como podem ser visualizados nos gráficos abaixo:

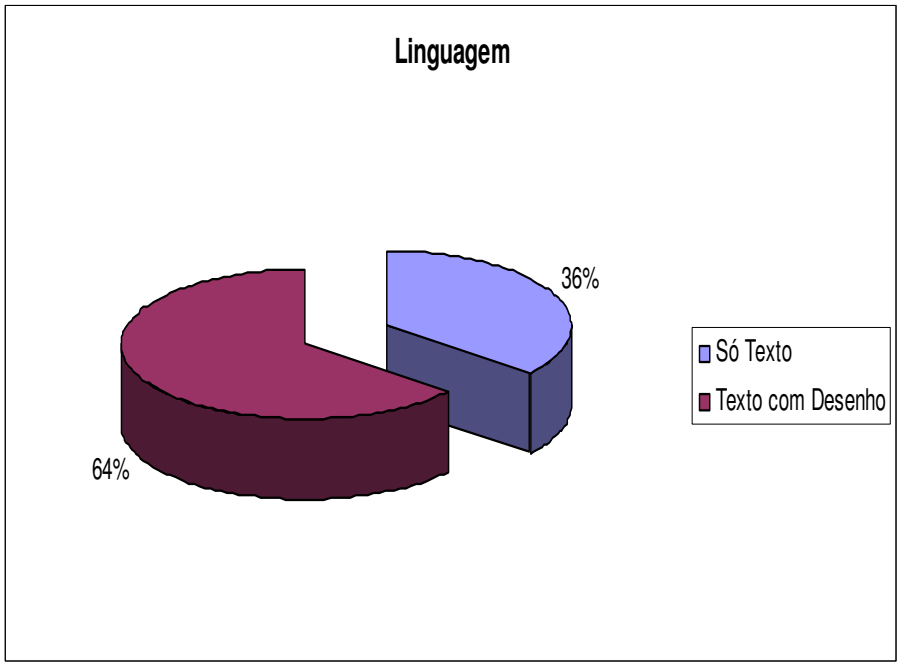
1º ano


Linguagem
33%
67%
Só texto
Texto e Desenho

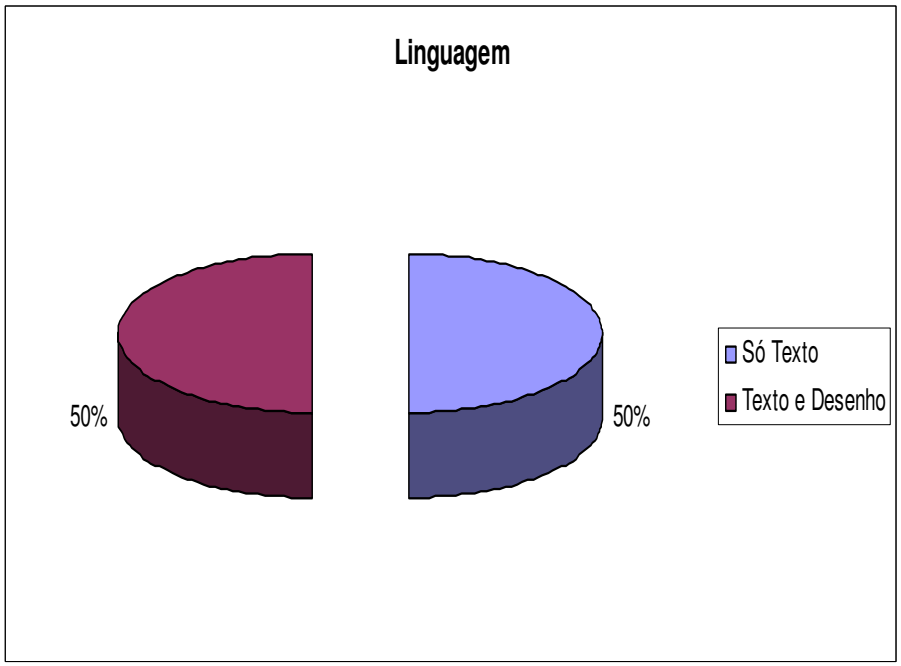
2º ano


Linguagem
41%
59%
Só texto
Texto e Desenho

3º ano



4º ano



Percebe-se, pelos dados acima descritos, que a maioria dos alunos do 1º, 2º e 3º anos expressou suas representações por meio de desenhos. No entanto, os alunos do 4º ano utilizaram 50% da linguagem conceitual e 50% da linguagem representacional.

O desenho, enquanto primeira manifestação gráfica, estética e da cultura na história da humanidade, é uma das primordiais formas de expressão deixadas pelos vestígios e produtos culturais, contendo importantes revelações da luta do homem em manifestar sua evolução. Segundo Brasil (1987, p. 463), o desenho é

> uma forma, quase arquetípica, que surge como forma de comunicar aspectos do mundo circundante, de sua experiência, sua memória e sua imaginação, em uma relação de espaço-tempo imediato. É um grande esforço de abstração, a partir da socialização e da comunicação, na tentativa de fixar, em um suporte físico duradouro, situado fora do seu próprio cérebro, fragmentos de suas percepções e experiências no mundo.

Isso posto, quando identificada a expressão da linguagem através de desenhos, pode-se constatar que os alunos, em sua grande maioria, apresentam dificuldades de sistematizar suas idéias por meio de textos, utilizando, dessa maneira, a arte do desenho.

Foi possível constatar que todas as respostas dadas através dos textos e desenhos baseavam-se numa linguagem que pode ser denominada de senso comum. Gramsci (1984), ao referir-se ao senso-comum, relaciona-o à "Filosofia espontânea", popular, peculiar a todos os homens, que está contida não só no senso comum, mas também na linguagem, no bom senso e na religião popular. Essa filosofia, situada ao nível do inconsciente, do pensamento desagregado e ocasional, é apenas uma concepção de mundo "imposta" mecanicamente ao homem pelo ambiente exterior, a qual ele aceita subalterna e passivamente e da qual partilha, no pensar e no agir acrítico, num determinado grupo social.

Esse sujeito descrito por Gramsci é o homem-massa, aquele que, não possuindo consciência do significado da sua própria ação, não pode avaliar criticamente sua forma de participação no processo histórico. Sua concepção de mundo, subalterna e heterogênea, reflete, fundamentalmente, os padrões impostos pela classe dominante e influi diretamente sobre sua ação, impedindo-o de agir de modo crítico e coerente.

Contribuindo com essa reflexão, Adolfo Sánchez Vásquez afirma que

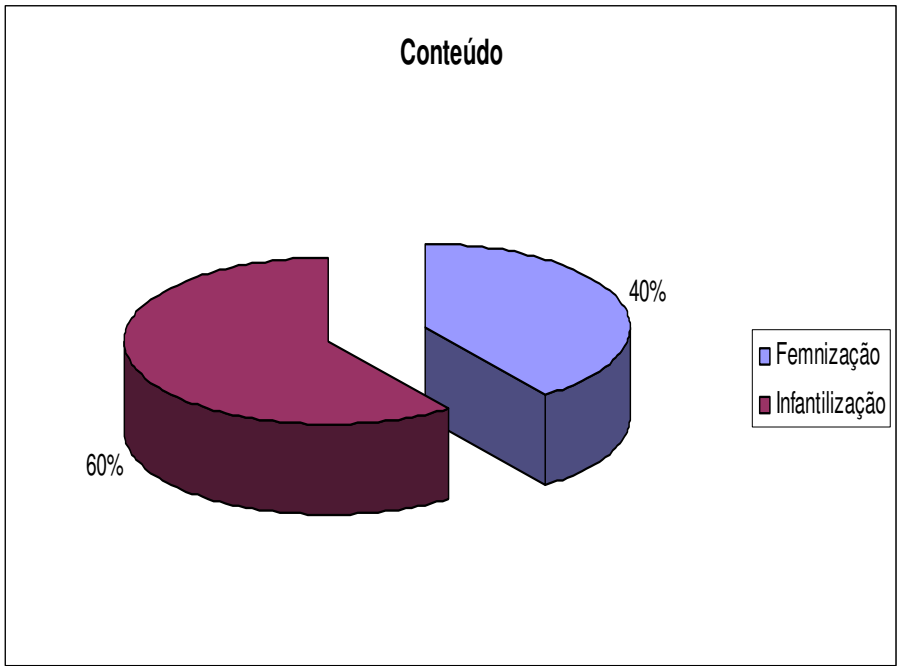
> senso comum é o ponto-de-vista do praticismo; prática sem teoria, ou com o mínimo dela. Na consciência de senso comum o prático - entendido num sentido estritamente utilitário - contrapõe-se à teoria. Esta se faz desnecessária ou nociva para a prática, o ponto-de-vista do senso comum docilmente de desdobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos. Em lugar destes tem-se uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, superstições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo. Para o senso comum a prática se basta a si mesma (VÁSQUEZ, 1982, p. 13).

No entanto, os discentes do Curso de Pedagogia da Instituição pesquisada, para superar a linguagem do senso comum, tendo como parâmetro a teoria de Gramsci (1984, p. 16), necessitam buscar

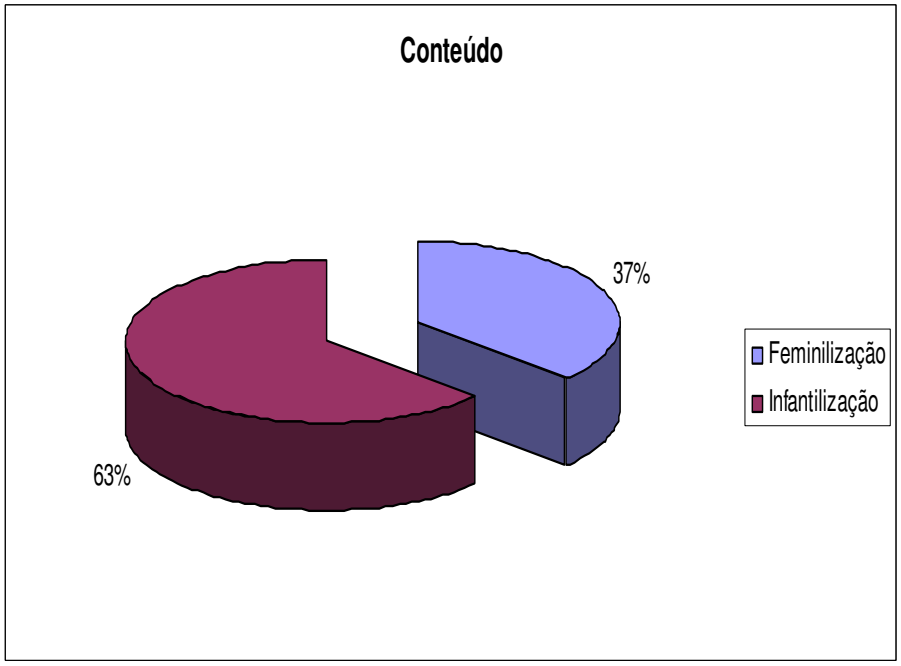
> a superação das paixões bestiais e elementares por uma concepção da necessidade que fornece à própria ação numa direção consciente. Seu desenvolvimento e sua transformação em algo unitário e coerente é que permite a ascensão do homem aos níveis mais elevados da cultura: o bom senso e a filosofia.

Em relação aos conteúdos presentes na coletada de dados, identificou-se que a predominância dos alunos em relação à representação de gênero e docência, teve como base dois aspectos: infantilização e feminização, o que pode ser percebido nos gráficos a seguir:

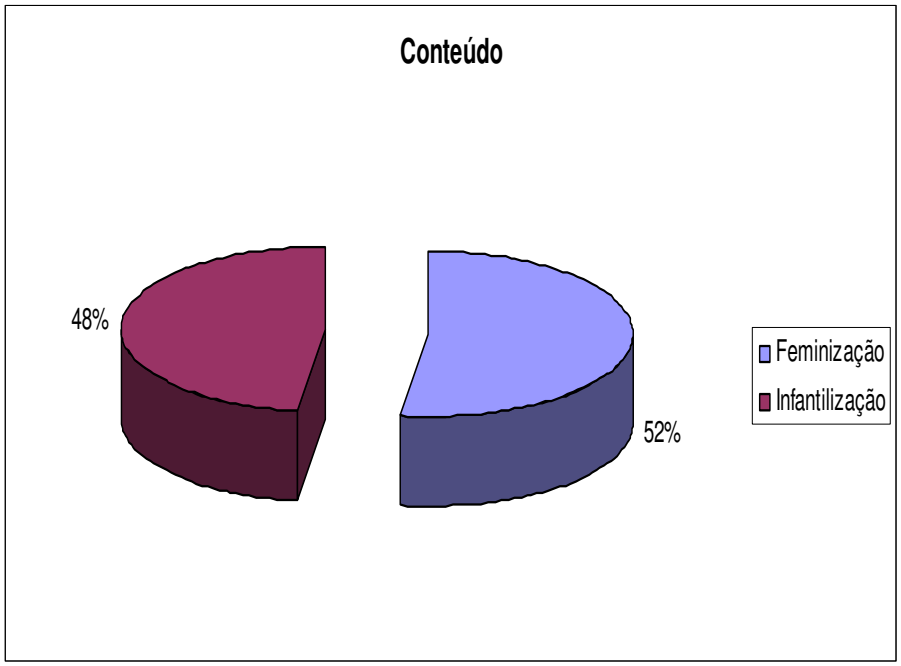
1º ano


Conteúdo
40%
60%
Femnização
Infantilização

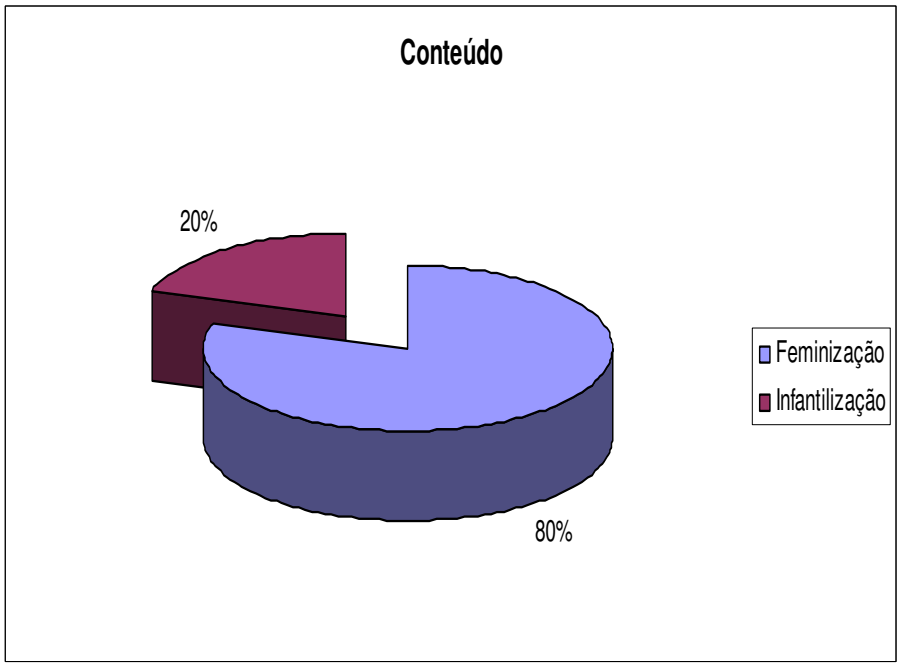
2º ano


Conteúdo
37%
63%
Feminilização
Infantilização

3º ano



4º ano



Para os alunos do 1º e 2º anos, a representação do gênero e da docência está predominantemente marcada no aspecto da infantilização, isto é, 1º ano: 60% e 2º ano: 63%.

Já nos alunos do 3º e 4º anos do curso de Pedagogia, predomina o aspecto de feminização, ou seja, 3º ano: 52% e 4º ano: 80%.

Partindo desse pressuposto, serão analisadas a seguir as representações dos alunos e alunas no que se refere ao gênero e à docência.

4.3 Análise dos dados

Através dos dados coletados na presente pesquisa, pode-se constatar que as representações discentes têm como base os aspectos relacionados à infantilização e à feminização, como se pode visualizar a seguir.

4.3.1 O gênero e a docência na perspectiva da infantilização

Analisar o aspecto da infantilização na docência requer uma compreensão do conceito de infância ao longo da história. Segundo Ariès (1981), por volta do século XII, parecia não haver, no mundo ocidental, lugar para a infância. A arte medieval desconhecia a infância, isto é, as crianças apareciam como adultos em miniatura, com vestimentas e atitudes tipicamente adultas. Como a infância era uma fase de desenvolvimento humano sem importância, não havia motivo para retratar um ser que logo iria crescer ou que poderia morrer antes de se tornar adulto.

Havia, portanto, um sentimento coletivo de indiferença para com a infância. Este era um período de transição para vida adulta, que deveria ser rapidamente ultrapassado e cuja lembrança também era perdida. Quanto a esse aspecto sentimental em relação à criança e à infância, Kramer (1995) destaca que a mortalidade infantil, que atingia a população neste contexto social, era considerada natural[19]. Somente no século XVI, as descobertas

[19] Segundo Ariès (1981, p. 38), até o século XVII, as condições gerais de higiene e saúde eram precárias. A fragilidade das crianças pequenas era muito grande, de tal forma que morriam facilmente e em grande número. As pessoas não se apegavam a tal fato, pois era

científicas propiciaram o prolongamento da vida das crianças. Geralmente, as das classes dominantes.

No final da Idade Média, segundo Lucas (2005, p. 03),

> começam a surgir algumas representações artísticas cujas imagens das crianças aproximavam-se um pouco mais do sentimento moderno de infância. Entre elas, destacam-se três figuras: a do anjo, a do menino Jesus e a da criança nua. Apesar de frágeis, essas alterações na forma de representar a criança refletem mudanças na consciência coletiva do sentimento de infância. É o anúncio do sentimento moderno de infância. Essas mudanças na forma de ver a criança, de representá-las e até de educá-las estão intimamente relacionadas com a expansão do comércio e a formação de uma outra classe social. A burguesia, enquanto classe em ascensão, passa a dar importância aos seus filhos e à educação dos mesmos.

Para Ariès (1981), por volta do século XVIII, as primeiras manifestações de um sentimento novo sobre a infância começam a se delinear. Movimentos culturais e religiosos como o iluminismo e o protestantismo, deram lugar ao descobrimento da infância, considerando-a como etapa diferente da idade adulto e tratando-a diferentemente. Segundo Ariès (1981, p. 25),

> A partir dos séculos XVII e XVIII, a consciência comum passou a descobrir que a alma da criança também era imortal. Sendo assim, a partir do século XVIII moralistas e educadores começam a se preocupar a separar a criança do mundo adulto. Esta preocupação influenciou o desenvolvimento do sentimento de infância, por simbolizar e defender este período do desenvolvimento humano como uma etapa marcada pela necessidade de proteção e cuidado.

Nesse contexto, aparece a “paparicação” e a brincadeira com a criança pequena. Assim, para Ariès (1981, p. 163-164),

> existem dois sentimentos, a paparicação e a preocupação com a formação da criança. O primeiro teve sua origem no meio familiar e o segundo, ao contrário, veio de uma fonte externa à família, tais como: a igreja, os moralistas e professores do século XVIII; e estes tinham como preocupação central os costumes e a disciplina.

---

algo considerado uma perda eventual. A morte de crianças era considerada como um fenômeno natural: a criança morta poderia ser substituída por outra recém-nascida. Essa insensibilidade era absolutamente natural nas condições demográficas da época.

Corroborando com tal reflexão, Ariès (1981, p. 163-164) afirma:

> Esses moralistas e professores haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar.

Assim, a família passou a modificar suas relações com a criança. Os pais passaram a desejar não se afastar dos filhos pequenos e mantê-los o mais perto possível. Progressivamente, o cuidado com os filhos começou a ocupar um lugar privilegiado na mente das pessoas. Se antes a morte de uma criança era vista com naturalidade, a partir do século XVIII até os dias atuais ninguém se conforma com a perda de um filho pequeno, pois este jamais poderá ser substituído por outro como outrora. Daí, a preocupação cada vez maior com a saúde, a higiene, que preservariam e salvariam a vida de várias crianças.

A partir do século XIX e início do século XXI, começaram a surgir novas formas de perceber a criança, isto é, autores como Piaget (1970), Benjamin (1997), Vygotsky (1988) e Bakhtin (1981) contribuíram de maneira significativa no que se refere ao conceito de infância, ou seja, esses pensadores puderam apresentar, durante a história social, que a criança é um sujeito histórico, dotado de criticidade, curiosidade e, principalmente, necessita ser percebida como um ser ativo, atento, que constantemente cria hipóteses sobre o contexto onde está inserida.

Kramer (1995, p. 14) contribui, afirmando que

> […] a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Analiso, então a importância de uma antropologia filosófica (nos termos que dela falava Walter Benjamin), perspectiva que, efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura.

Evidencia-se, segundo Ariès (1981), que a história social da infância é a história das representações sobre a criança, elaborada e

modificada em contextos socioculturais e históricos diversos. A idéia de infância como uma fase de desenvolvimento humano, com características distintas, somente surgiu com a era moderna. Esta história é contada por Ariès, que mostra como, a partir das mudanças ocorridas na família, a noção de infância passou a ocupar um lugar especial na mente das pessoas. Para tanto, a criança passa, progressivamente, a se transformar em cidadã, com direitos e necessidades próprios.

Percebe-se que foi longa a caminhada histórica para que as crianças fossem percebidas em sua plenitude. Baseando-se nas idéias de Korzack (apud PASCHOAL, 2007, p. 19), a infância na sociedade contemporânea é reconhecida como um tempo de direitos na vida da criança. E enfatiza que pensar nas crianças do século XXI é deparar com diferentes tipos de infância, vivenciados por diferentes tipos de crianças.

Kohan (2007, p. 94) corrobora, enaltecendo que existem duas infâncias:

> A primeira é a infância majoritária, essa infância segue o tempo da progressão seqüencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Neste contexto temos a preocupação de reproduzir valores socialmente construídos, sem questionamentos.

Ou seja, esta etapa preocupa-se com a continuidade cronológica da história, das etapas do desenvolvimento: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo imposto pelo imaginário social.

Em relação à segunda infância, Kohan (2007, p. 94) afirma:

> Nesta habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação.

Isto é, a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa perspectiva critica e dialética. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo, um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados.

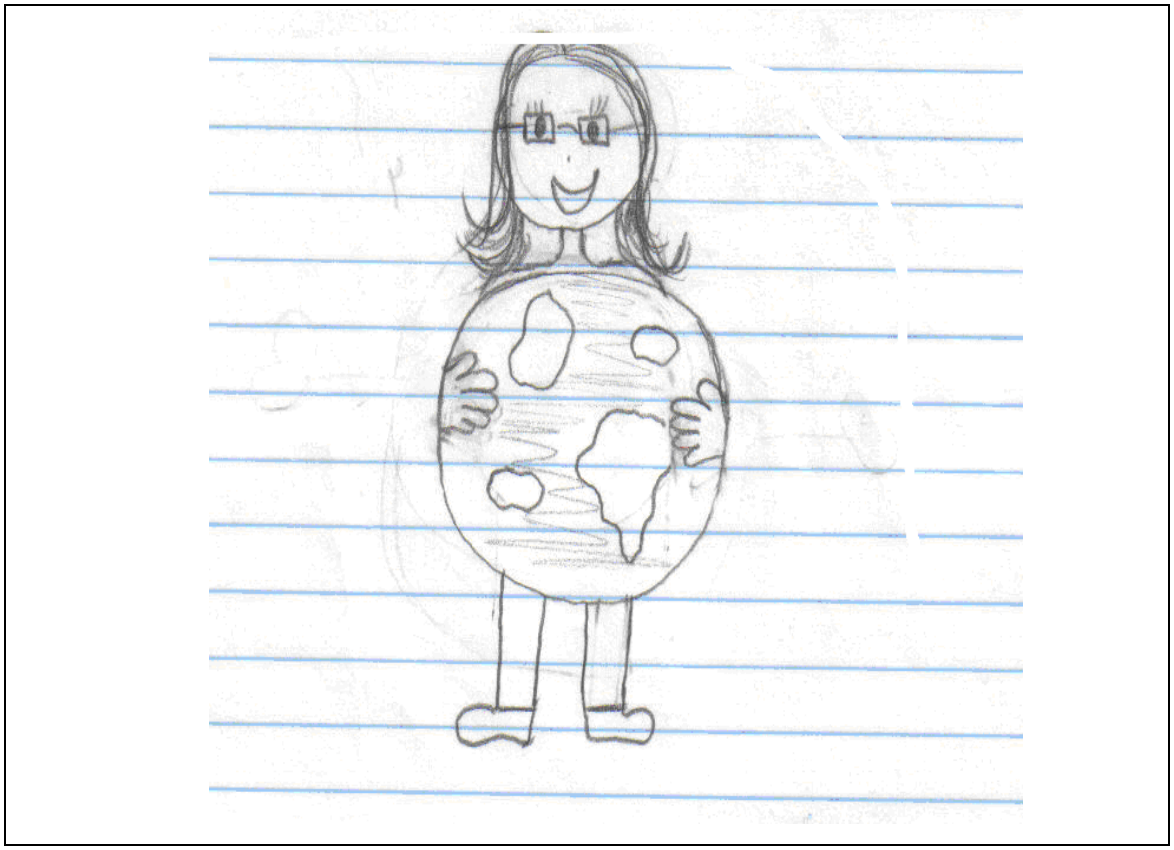
No entanto, ao pensar e agir como adultos no contexto da infância majoritária, as pessoas podem ser caracterizadas como sujeitos infantilizados, pois demonstram formas de dependência, ingenuidade, imaturidade, carência de experiências, bem como a necessidade de proteção. Algumas dessas características podem ser identificadas nas representações dos discentes do Curso de Pedagogia da UEL, por meio dos desenhos produzidos.

Faz-se necessário destacar que uma grande parte dos desenhos elaborados pelos discentes, sujeitos pesquisados, demonstrou algumas semelhanças com as características infantis apresentadas por Marino (1957). O autor classificou as características do desenho infantil nas seguintes fases: Transparência, Rebatimento, Pormenores, Egocentrismo, Sincretismo, Sobreposição, Dinamismo, Rigidez.

A fase da Transparência, segundo Marino (1957, p. 64), refere-se à idéia

> de que a criança utiliza o seu modelo interno e desenha o que pensa e não o que vê. O recurso da transparência é o apogeu da fase do realismo mental ou lógica. Esta acontece quando a criança desenha como se paredes, corpos, cenas se apresentassem num sistema radiográfico.

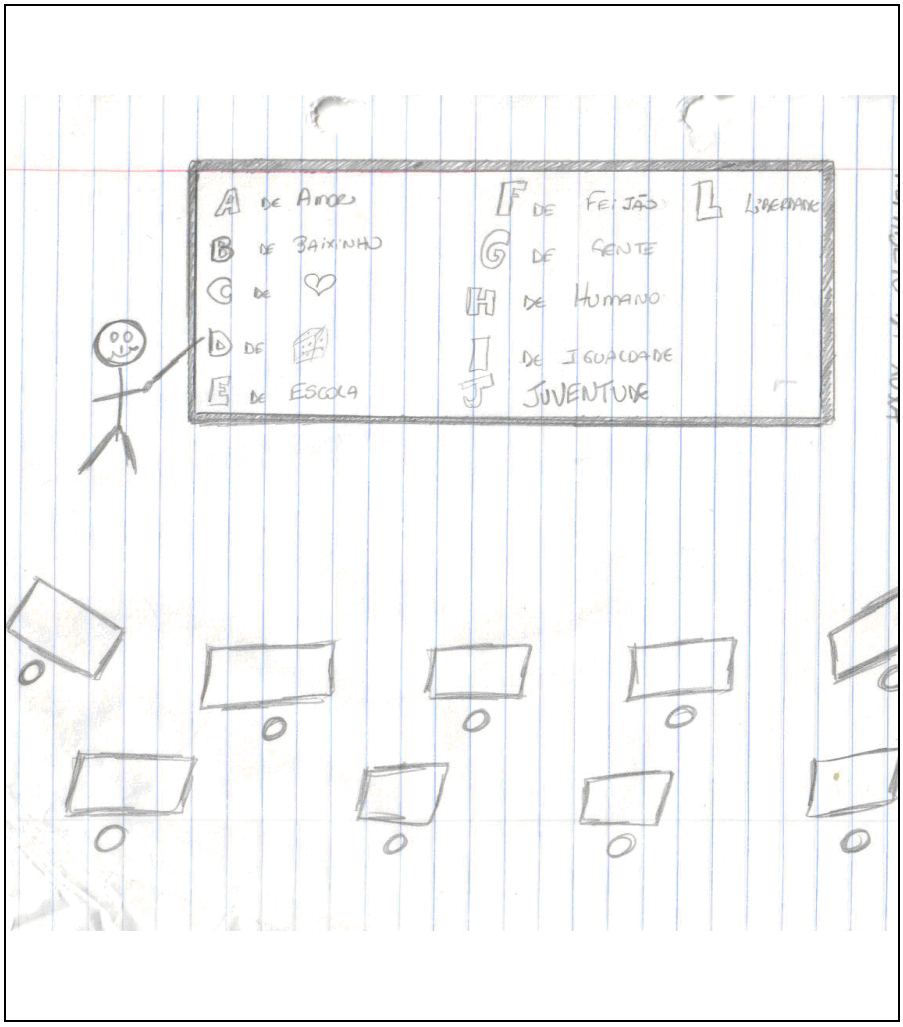
A reflexão do autor em relação à fase da transparência pode ser percebida no desenho abaixo, produzido por uma discente do Curso de pedagogia da UEL.



Fonte: Desenho de uma aluna do 2º ano Curso de Pedagogia

O desenho acima, produzido pela discente, apresenta uma mulher grávida no contexto de um sistema radiográfico.

No que se refere à fase do Rebatimento, segundo Marino (1957, p. 64), “acontece a superposição de uma figura sobre um plano por movimento de rotação em torno de um eixo imaginário”. Neste momento, o sujeito, por meio do rebatimento, pode expressar minuciosamente os detalhes, como se pode ver no desenho abaixo:

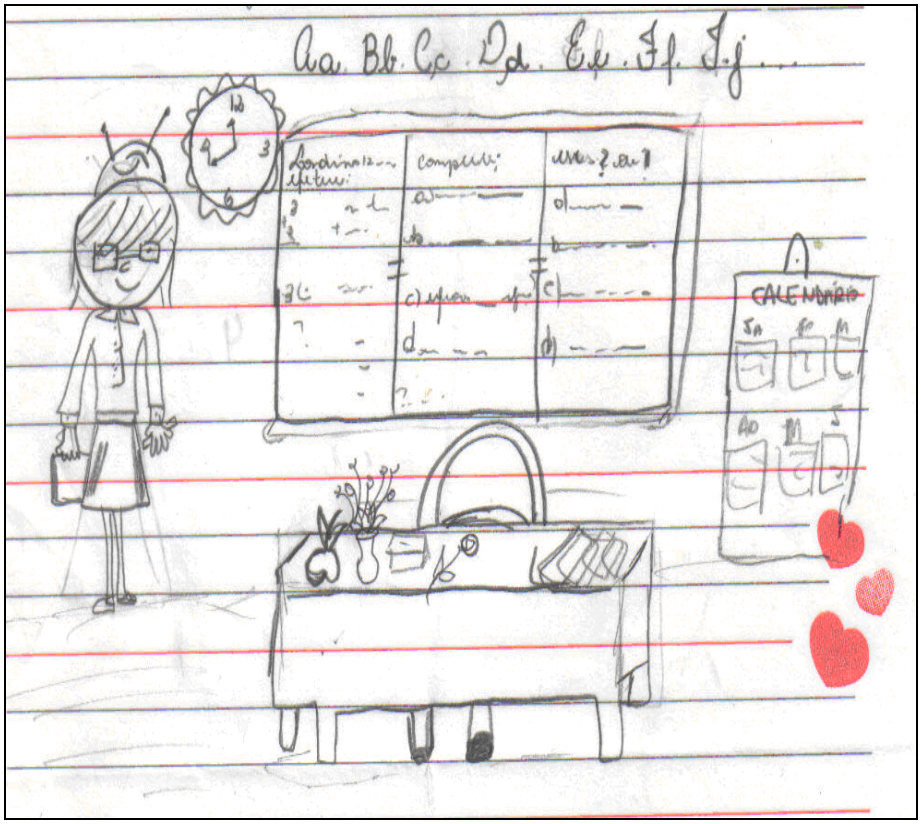


Fonte: Desenho de uma aluna do 1º ano Curso de Pedagogia

Neste desenho, pode-se perceber a preocupação da aluna em representar o cotidiano da sala de aula, destacando dessa maneira os seguintes detalhes: a organização das carteiras, o professor ensinando o alfabeto por intermédio da música da Xuxa.

Outra fase apresentada, segundo Marino (1957, p. 26), refere-se aos Pormenores Funcionais: “Esta fase tem como foco os detalhes funcionais e estes são escolhidos pela sua função, onde a criança destaca-se o que acredita ser necessário acentuar para atribuir ênfase.”

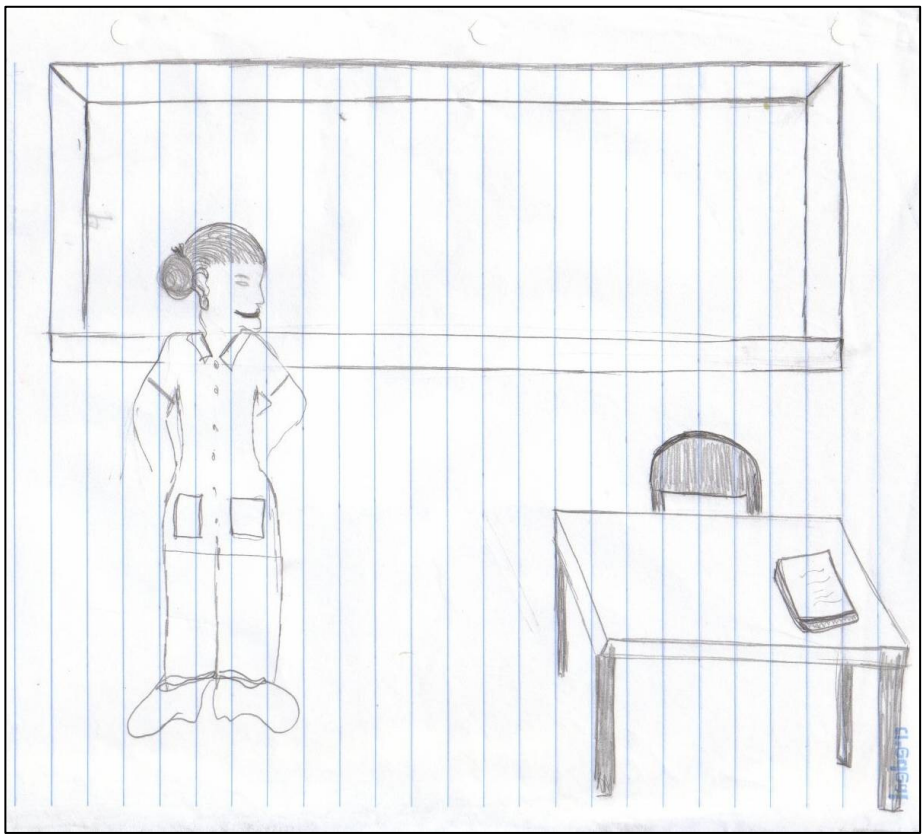
Nesta fase, os desenhos obedecem a uma espécie de hierarquia da importância funcional e não visual, como se vê a seguir:



Fonte: Desenho de uma aluna do 3º ano Curso de Pedagogia

Percebe-se, neste desenho, a preocupação da aluna em detalhar a sala de aula, destacando o seguinte cenário: o alfabeto e o relógio na parede, calendário mensal, escritos no quadro negro, a mesa do professor com diversos objetos postos sobre si, o professor lecionando e ao mesmo tempo segurando uma caneta e um livro.

A fase do Egocentrismo (MARINO, 1957) demonstra a necessidade de fazer de si mesmo o centro do universo, como é possível ver no desenho abaixo:



Fonte: Desenho de uma aluna do 3º ano Curso de Pedagogia

O que fica evidente neste desenho é a necessidade de colocar a professora como centro do processo e, ao mesmo tempo, constata-se a ausência de outros sujeitos, evidenciando, assim, a ênfase na individualidade e no egocentrismo.

Faz-se necessário ressaltar que a Fase do Egocentrismo, segundo Marino (1957), apresenta características semelhantes à teoria de Piaget[20], no que se refere ao estágio pré-operacional, isto é, para Piaget (1970, p. 62), no pré-operacional, a criança

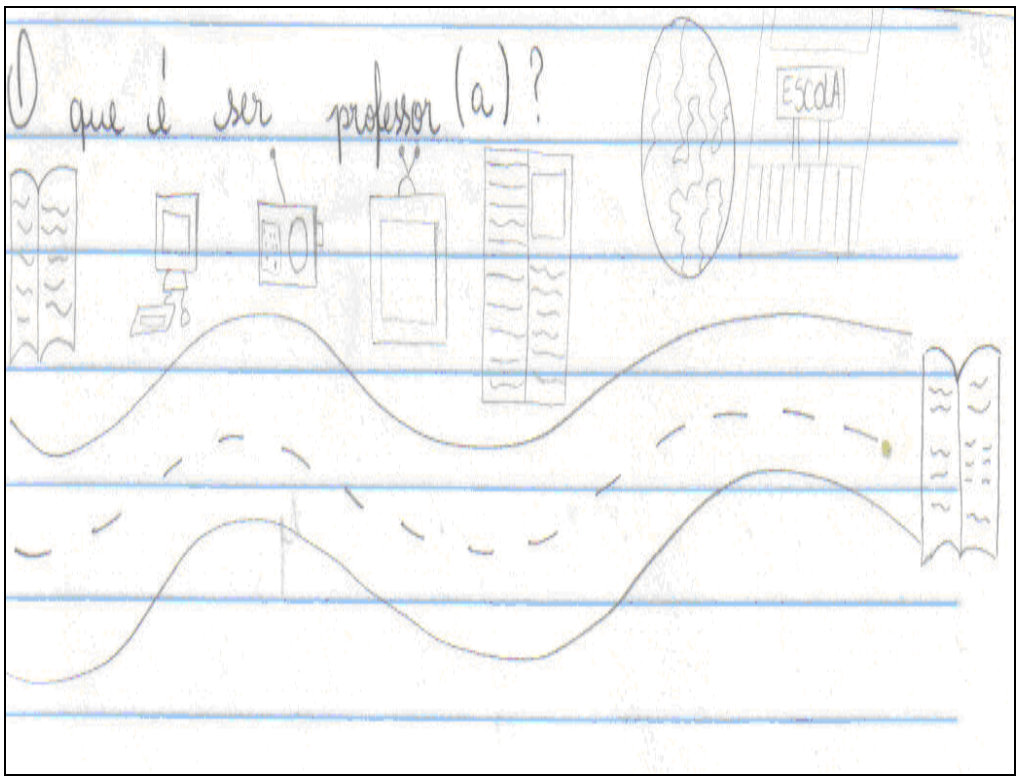
> desenvolve o caráter lúdico do pensamento simbólico. Este momento caracteriza-se: pelo egocentrismo: isto é, a criança ainda não se mostra capaz de colocar-se na perspectiva do outro, o pensamento pré-operacional é estático e rígido, a

[20] Piaget, em sua obra *Gênese das estruturas lógicas elementares* (1970), apresenta quatro períodos no processo evolutivo da espécie humana que são caracterizados por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor no decorrer das diversas faixas etárias, ao longo do seu processo de desenvolvimento. São eles: 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos); 2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos); 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante).

> criança capta estados momentâneos, sem juntá-los em um todo [...] O egocentrismo é responsável por um pensamento pré-lógico, pré-causal, mágico, animista e artificialista.

Isso posto, pode-se dizer que as características do estágio pré–operacional, apresentado por Piaget, nos possibilitam refletir que o desenho da discente do curso de Pedagogia dá ênfase ao egocentrismo, devido à ausência de esquemas conceituais e da lógica.

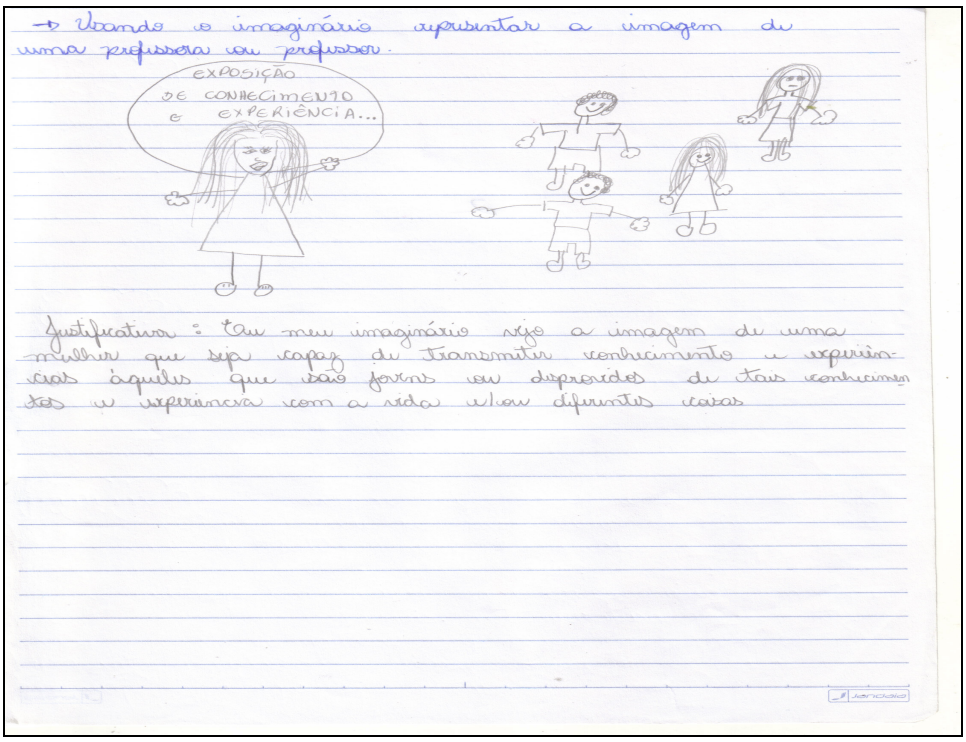
O Sincretismo, segundo Marino (1957), trata-se evidentemente do fenômeno da condensação, através do qual cenas, objetos, situações, entre outros, são amalgamados em torno de uma idéia principal, dando-nos a impressão de uma verdadeira "anarquia gráfica" e uma acentuada falta de lógica, como se visualiza abaixo:



Fonte: Desenho de uma aluna do 2º ano Curso de Pedagogia

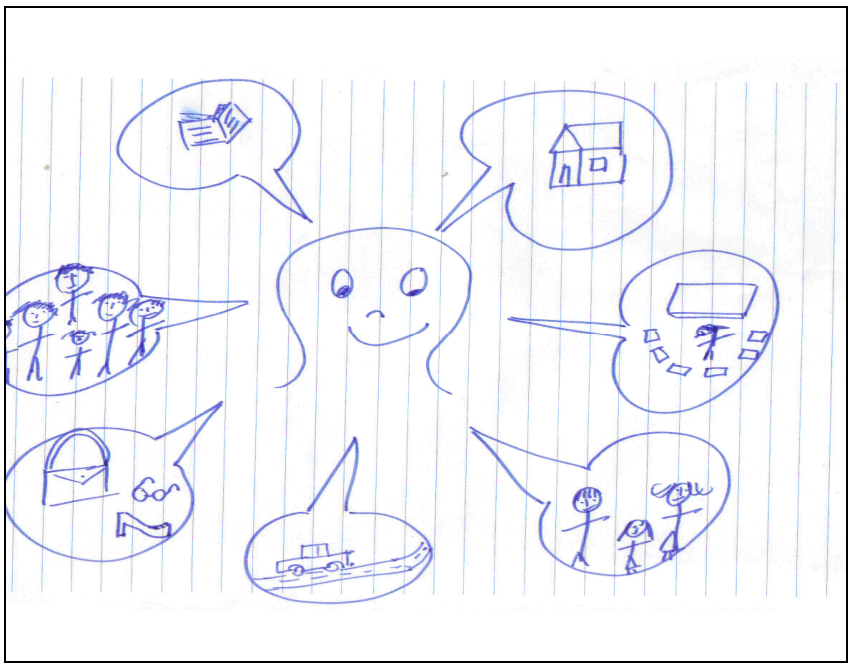
Para Marino (1957), a sobreposição é caracterizada como a fase em que o indivíduo não conhece a terceira dimensão. Sendo assim, os seus desenhos não apresentam a existência de espaço, volume e perspectiva. Os

desenhos aparecem soltos no espaço, uns sobre os outros, colocados em um mesmo plano, como são vistos a seguir:



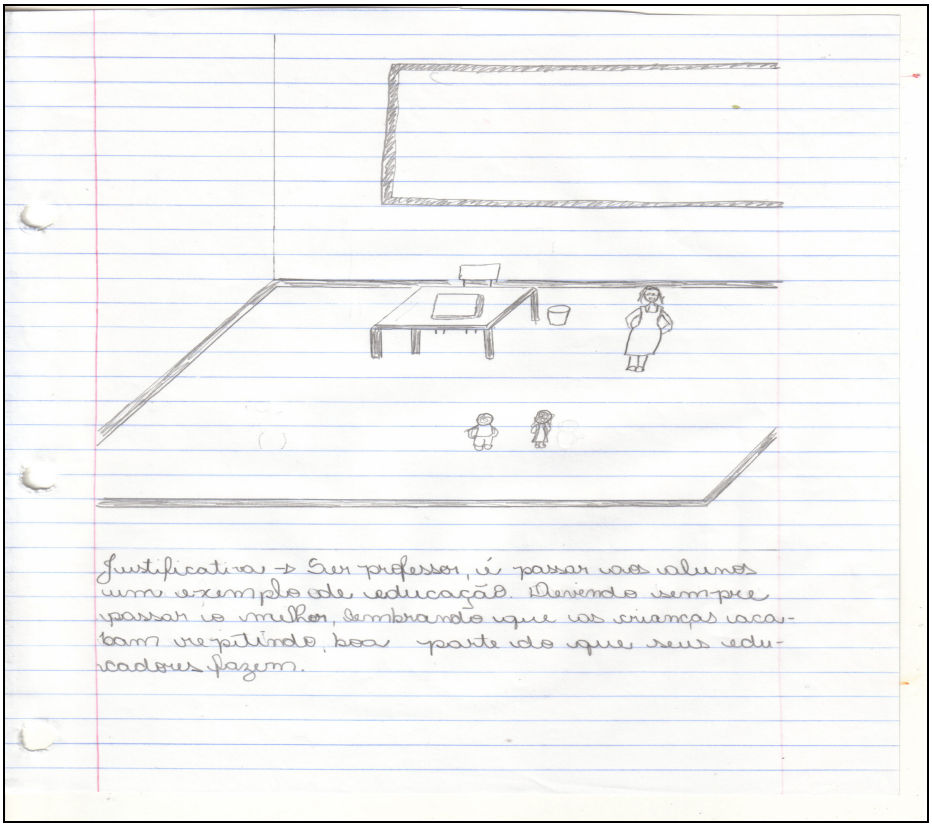
Fonte: Desenho de uma aluna do 1º ano Curso de Pedagogia

A fase do Dinamismo, segundo Marino (1957), traduz a tendência pela admiração dos movimentos, conforme o desenho abaixo:



Fonte: Desenho de uma aluna do 4º ano Curso de Pedagogia

Em contraste com o dinamismo, há também o aspecto da rigidez dos desenhos. Segundo Marino (1957, p. 31), “os desenhos apresentam braços e pernas esticados, e há ausência de emoção na fisionomia das pessoas”, como será exposto a seguir:



Fonte: Desenho de uma aluna do 3º ano Curso de Pedagogia

Por meio dos desenhos expostos até o momento, faz-se necessário ressaltar que o desenho infantil sofre influências do meio ambiente no qual vivem os sujeitos, criando às vezes maiores ou menores divergências entre a idade cronológica e a idade gráfica. Corroborando com esta reflexão, Piaget (1998) afirma que o desenho evolui conforme o pensamento do indivíduo evolui. Seu traçado, tipo de desenho e temática expressam como cada um pensa, como vê o mundo, seus sentimentos e organização interna. Sendo assim, o desenho é uma forma significativa de representação do imaginário individual e coletivo de cada sujeito e sociedade.

Faz-se necessário destacar que há evidências de algumas características do desenho infantil, enfatizado por Marino (1957), com os desenhos produzidos pelos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Contudo, é imprescindível mencionar que, após a reflexão em relação às características do desenho infantil, fez-se necessário realizar uma análise crítica em relação à produção de textos (conceitual) e desenhos (representacional) produzidos pelos discentes do Curso de Pedagogia. Sendo assim, pode-se constatar que os desenhos e textos produzidos pelos discentes em relação ao gênero e à docência associam-se a super-heróis, crianças em busca de proteção, cuidados, magia e acolhimento humano, entre outros. Tais características assemelham-se ao aspecto de infantilização[21]. Portanto, para facilitar a compreensão desses dados, tais representações foram organizadas a partir dos seguintes aspectos ressaltados pelos discentes: **magia e proteção**.

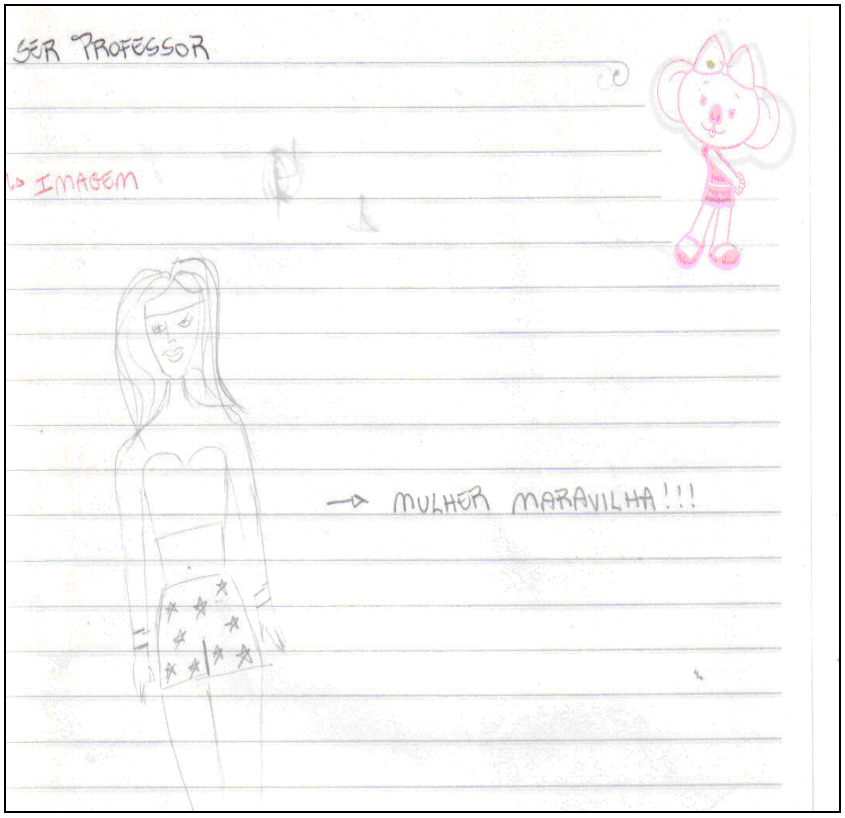
> Magia:
>
> Ser professora é uma magia, pois temos o dom de transmitir conhecimentos e mudar pessoas (1º ano, 20 anos).
>
> Eu penso na estrela como uma forma de luz, pois pelo menos para mim o professor tem a função mesmo que seja só dentro da escola de conduzir o aluno, de ser esta luz para ele para ajudá-lo a resolver os problemas, até mesmo porque dentro da sala de aula o professor é o maior exemplo que o aluno tem (2º ano, 26 anos).
>
> A lâmpada é transmissora da luz, então imaginei a professora como sendo uma luz, pois ela transmite o conhecimento, que por sua vez é capaz de mudar uma pessoa (2º ano, 28 anos).

---

[21] Faz-se necessário destacar que, quando se refere à infantilização, é-se levado a pensá-la pelas concepções que se foram construindo historicamente. Assim, segundo Silva (2007, p. 22), a infância vai sendo concebida como o princípio da vida, uma etapa a ser seguida por outras, na sua relação de dependência, na sua vinculação à idéia de ingenuidade, proteção e magia. "Uma relação que Kohan (2007) explica, valendo-se da ilustração de Lyotard, é a de um símil com as figuras de *manceps* e do *mancipium* que percebe a infância pelo seu caráter negativo, da sua relação entre aquele que toma algo em suas mãos, se apropria ou possui algo ou alguém (*manceps*), e aquele que é tomado pela mão do amo (o escravo) que não pertence a si mesmo, mas a um outro (*mancipium*). Concepções que sempre colocam a infância à mercê da sua associação com a imaturidade, com o despreparo, com o momento em que o indivíduo deve ser preparado para a emancipação para ser dono de si mesmo, na busca da superação da menoridade, a fim de alcançar a maioridade, a razão ou ainda a vida adulta."

Ou seja, através dos relatos discentes, pode-se entender que a professora deve ser vista como uma lâmpada, uma estrela e até mesmo uma luz que se consome, iluminando cada aluno; porém, para atingir tal objetivo, deve esquecer-se de si mesmo para pensar nos outros. Tendo como parâmetro a linha de raciocínio em relação à magia, outros relatos serão destacados a seguir:

> Escolhi a música Alfabeto da Xuxa para representar o professor ensinando (2º ano, 20 anos).
>
> Desenhei uma estrela, pois para ser professora você precisa brilhar, transmitir uma luz de conhecimentos aos alunos de uma forma que os contagie e que vão em busca de novos caminhos para um grande futuro e uma realização profissional (2º ano, 20 anos).
>
> Desenhei um sol porque ele significa toda luz do saber que é transmitido pelo professor (2º ano, 25 anos).
>
> A professora deve ser uma heroína com capacidade superior de assimilação de temas diversos (1º ano, 33 anos).
>
> A professora pode ser considerada uma mulher maravilha, isto é, uma pessoa capaz de mudar e transformar pessoas e mundo (1º ano, 29 anos).



Fonte: desenho de uma aluna do 1º ano do Curso de Pedagogia

> Desenhei um ser iluminado, possuidor de um dom extraordinário (2º ano, 23 anos).

As representações dos discentes do Curso de Pedagogia, até o momento, podem ser relacionadas com as análises realizadas por Almeida (1998), por meio de redações, produzidas por professoras, sobre “O educador e sua missão de educar”, ou seja, nessa pesquisa, o autor constatou que a função de educar é santificada pelos professores, pois eles não exercem uma profissão, mas uma missão árdua, um sacrifício que exige resignação, um sublime ideal que exige estoicismo, um trabalho heróico, um sacerdócio. Almeida (1998) compara o ser professor com as seguintes metáforas: estrela, farol, luz, lâmpada, sol, vela, porta, caminho, artista, escultor, ator, maestro, jardineiro, médico, psicólogo, tribuno, Cristo, Jesus, missionário, espelho, herói, arauto, pai, entre outros.

Tendo como parâmetro as metáforas apresentadas por Almeida (1998) e os relatos dos discentes do Curso de Pedagogia, pode-se constatar o aspecto infantil relacionado com a magia.

Essa forma de representação necessita de uma reflexão crítica em relação à condição de infantilização, pois, em alguns momentos, a consciência ingênua nos impede de perceber os aspectos ideológicos e de relações de poder que foram sendo construídos e constituídos no imaginário social, em relação ao gênero e à docência.

Foi possível identificar, também, na fala dos discentes, que estes percebem a relação entre gênero e docência como algo relacionado à **proteção**, como se descreve em seguida:

> A professora é uma guerreira e ao mesmo tempo um anjo da guarda (1º ano, 18 anos).
>
> Escrevi a palavra amigo, que representa que a professora é uma pessoa que acima de tudo deve ser uma amiga. É essa amizade que conduzirá os alunos a um conhecimento mais amplo. Muitas vezes é na professora que vamos nos apoiar, confiar e também se espelhar (2ª ano, 24 anos).
>
> Desenhei uma mulher subindo a escada e essa imagem representa um ser forte, amável que está sempre pronta para lhe mostrar o verdadeiro caminho, lhe ajudando nos momentos que sente medo, dando carinho para voltar a caminhar sorrindo e que precisamos a cada dia subir um degrau da escada da vida (2º ano, 22 anos).
>
> A professora é alguém muito especial, uma verdadeira amiga e bem intencionada (1º ano, 21 anos).
>
> Ser professora é uma dádiva, pois através dela aprendemos a ler, desenhar, a contar, a ser educados. Toda criança vê na professora um modelo de amigo (1º ano, 21 anos).
>
> Somos um livro em branco quando nascemos e no decorrer da vida nosso professor, vem escrevendo nesse livro, nos ensinando (1º ano, 24 anos).

Tendo como parâmetro os dados coletados sobre a relação entre infantilização e proteção, pode-se afirmar, por meio das falas dos discentes, que eles vêem na professora uma amiga e que esta tem como dever protegê-los dos perigos postos pela sociedade. Essa ênfase gritante na proteção pode acarretar uma forte dependência entre professor e aluno, impossibilitando a formação de sujeitos críticos e emancipados. É imprescindível salientar que o homem, ao fazer uso da razão, emancipa-se, pois pensa por si mesmo, supera a situação de infantilização à qual é dirigido por outro, passa a se comportar

guiado por pensamentos próprios, construídos (a partir) de seu conhecimento e experiências. Dialeticamente, suas atitudes e comportamentos são constituídos conforme a realidade que vive, ele sofre influências do meio, bem como o modifica também, suas reflexões são estimuladas e provocadas a partir de uma consciência real e legitimada em princípios morais e solidários, que constituem o homem de bem. O estado de consciência é possibilitado por uma reflexão racionalizada que esclarece sua ação, permite uma consciência de análise das intenções e conseqüências de atos ou do seu modo de agir socialmente.

Vale ressaltar que outras representações sobre a infantilização e **proteção** foram tecidas; entre elas, estão as seguintes:

> Desenhei uma mulher, várias crianças, casas, flores e vários corações para representar a amizade, solidariedade, felicidade e amor pela profissão no ato de se doar (2º ano, 26 anos).
>
> Desenhei uma mulher educando, pois homens são raros nesta profissão […] A professora é a luz da razão que possibilita a saída das trevas e a chegada da luz do saber (2º ano, 22 anos).
>
> Semear é um dos papéis do professor, ser humilde, buscar sempre aprender. Todos que estão ao redor aprendem e sentem seguros; todos trocam e deixam um pouco de si, como é dito do livro do Pequeno Príncipe (1º ano, 24 anos).

Há, nas manifestações dos alunos, uma forte preocupação com a proteção. Vários autores, dentre os quais Rousseau, Pestalozzi, Froebel, já discutiam a importância do cuidar do infante e de protegê-lo. Segundo Canen e Santos,

> Somente no século XVI surgiu um novo sentimento de infância. A criança por sua ingenuidade, gentileza, inocência e graça, tornou-se uma fonte de relaxamento e distração para o adulto. Este sentimento é a “paparicação”, e se originou no seio da família. A burguesia, enquanto classe em ascensão, passa a dar importância aos seus filhos e à educação dos mesmos. (CANEN; SANTOS, 2006, p.17).

Sendo assim, na sociedade contemporânea, percebem-se as influências do pensamento de Rousseau, Pestalozzi e Froebel no imaginário dos alunos do Curso de Pedagogia, pois as falas destes vão ao encontro das

questões relacionadas ao cuidar e à proteção do infante. Isso posto, a infantilização presente na fala dos discentes evidencia a falta de esclarecimento, no que se refere à emancipação intelectual. Kant, em seu ensaio (1974), postula um conceito para o esclarecimento [Aufklärung] entendendo-o como um processo de emancipação intelectual, que resulta, de um lado, da superação da covardia e da preguiça de pensar por conta própria e, do outro lado, da crítica do que foi inculcado nos intelectualmente menores pelos chamados já emancipados, maiores, seus superiores hierárquicos. A sua definição se associa à imaturidade e à menoridade do homem. Diz ele:

> Esclarecimento (Aufklärung) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [<<Aufklärung>>] (KANT, 1974, p. 100).

Ou seja, Kant (1974) ressalta que, se o homem persistir em permanecer nesse estado de menoridade, o faz somente pela preguiça, pela covardia, pelo medo e pela sua própria escolha de ser guiado pelo entendimento de outro. Para ele, o medo é o processo que impede a humanidade de alcançar a maioridade e a própria razão. No entanto, em decorrência do medo, não se faz o bom uso da razão, tornando-se um ser infantil. Para Kant (1974, p. 102), o ser infantil está relacionado ao cuidado, ao medo e à falta de autonomia. Para tanto, o ser humano necessita superar essa condição de infante, tornando-se, assim, um sujeito emancipado e dotado de razão e conhecimento, isto é, “depois de terem sacudido de si mesmos o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo”.

Ou seja, o desafio do ser humano neste contexto é reaprender a ver o mundo de maneira crítica e contextualizada, podendo, assim, construir uma percepção racional da sociedade onde está inserido e apropriar-se do saber sistematizado construído ao longo do processo de civilização.

Contribuindo com a tradição Kantiana em defesa do esclarecimento, Adorno, no debate "Educação – Para quê?" (2003), apresenta a educação como o caminho possível para ter coragem e decisão no uso do nosso próprio entendimento, pois a práxis educativa nada mais seria do que a própria emancipação:

> De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade [...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2003, p. 143).

Para tanto, Adorno defende a não-servidão e a não-infantilização dos nossos atos, a fim de postular a possibilidade de uma educação para a emancipação, o que provocaria uma possibilidade de superar a condição de menoridade.

Isso posto, para superar a condição de menoridade, Kant estimula o próprio entendimento na sua defesa efusiva: *Sapere Aude!* Ouse saber! O homem precisa ter a coragem de admitir que em alguns momentos de sua vida, suas ações e pensamentos são controlados por outras pessoas; no entanto, essa situação não é eterna, pois o indivíduo pode, por meio do uso da razão, transformar-se em sujeito.

Portanto, o termo *infantilização*, no contexto do pensamento de Kant e Adorno, não se restringe a uma idade específica e cronológica, mas passa a relacionar-se a um estado de incapacidade, de ingenuidade e ignorância do homem em relação a sua condição pessoal e social, como pode-se constar através de algumas falas dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Sendo assim, "o homem precisa se emancipar e superar essa menoridade para alcançar a verdadeira liberdade" (PAGNI, 2007, p. 18).

A reflexão desse autor nos permite pensar que é necessário que o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, através do seu

currículo vivido e escolar, possa estabelecer estratégias para instigar os discentes e docentes a repensarem o aspecto da infantilização presente no imaginário da docência de maneira crítica, reflexiva e emancipada. .

4.3.2 O gênero e a docência na perspectiva da feminização

Através dos dados coletados na pesquisa de campo, constatou-se, principalmente, que os discentes dos 3º e 4º anos vêem a relação entre gênero e docência como algo relacionado à feminização e não mais à infantilização. Diante disso, surge a seguinte questão: por que essa mudança em relação às representações que envolvem a docência? Para tentar responder a essa questão, recorre-se a Arce (2001, p. 49), que afirma:

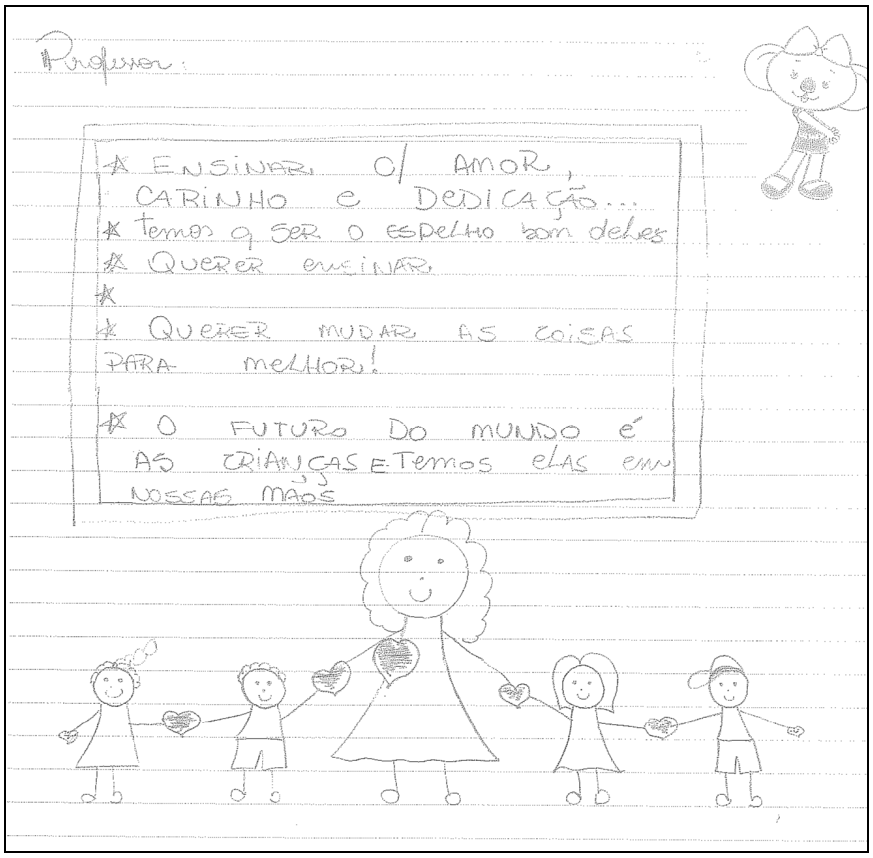
> Maternagem e comportamentos que fomentassem a infantilização da mulher eram desestimulados junto ao corpo discente de colégios femininos mantidos por ordens religiosas. As alunas eram coibidas em suas manifestações de extravagância, frivolidade, luxo, vaidade e impedidas de acompanhar a moda no vestir-se, pelo uso de uniformes, devendo manter uma aparência cuidada, agradável, limpa e saudável, mas desprendida de mundanidade. A escola era um espaço em que se articulavam a educação de leigas, a clausura e a congregação religiosa. Nele, a descrença, o desânimo e a falta de responsabilidade não tinham lugar; ao contrário, a formação se dava pelo exemplo e imagem de esforço, conhecimento e dedicação.

A idéia de Arce remete a pensar que, enquanto representantes das instituições de ensino superior, os docentes do curso podem continuar a reproduzir a feminização. Ou seja, no decorrer do curso de Pedagogia, alguns professores poderão fazer a transposição da mentalidade de infantilidade dos discentes para uma questão mais ampla que é a feminização, e esta é permeada pelas questões de responsabilidade feminina. Sendo assim, pode-se constatar, por meio das falas dos discentes, aspectos relacionados: sentimento de virtude, amor e carinho, moral e cívico, a mãe, mulher, maternidade, família entre outros, como se pode perceber nos seguintes relatos.

No que se refere aos aspectos relacionados ao **sentimento de virtude, amor e carinho,** foi possível constatar as seguintes representações:

> A primeira imagem que vem na minha cabeça quando penso em professora, é uma mulher com crianças em uma sala de aula ensinando, muito feliz e com muita paciência, seus aluninhos. Como seria difícil desenhar uma cena dessa […]

> Professora para mim se resume em uma palavra: AMOR (2º ano, 20 anos).
>
> Desenhei uma mulher lecionando, como esse desenho eu imaginei uma professora que ama o que faz, sendo atenciosa, dedicada, sincera e com muita virtude (3º anos, 34 anos).
>
> A criança é conduzida pela professora, por isso ela tem que ser muito responsável e amável (4º ano, 38 anos).



Fonte: aluna do 3º ano do curso de Pedagogia

Através das representações dos discentes, pode-se constatar a associação que fazem do magistério com as características tidas como "tipicamente femininas", tais como: **virtude**, **paciência**, **amor**, **carinho**, **minuciosidade**, **afetividade**, **doação**. Contribuindo com esta análise, Louro (1997, p. 45) afirma que

> O trabalho da mulher no decorrer da história da educação é considerado uma missão, e ela tinha uma função "sacerdotal". Assim: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação.

Pedro (2004, p. 299) reafirma, dizendo que

> a autoridade masculina e a submissão feminina eram compreendidas no binômio “obediência e amor”. Nesse caso, as mulheres obedeciam, porque eram delicadas e meigas.

Para tanto,

> A mulher tem mais pureza que o homem. E tem mais ternura, que é a máxima do altruísmo. Tem mais apego, mas veneração e mais bondade, isto é, mais amor.
>
> Instintos são estes de obediência, porque amar é obedecer, é preferir à vontade própria a vontade alheia; é gozar a felicidade de ver os outros felizes: é saborear o encanto de ver os outros satisfeitos [...], para ter uma vida de obediência contínua, com alegria, é preciso possuir uma organização privilegiada (PEDRO, 2004, p. 320).

Outros discentes do Curso de pedagogia representaram o ser professor e professora através de sentimentos relacionados aos valores **moral** e **cívico,** como pode ser visto a seguir:

> Desenhei o livro porque quando penso em professora sempre imagino o seguinte pensamento: de ensinar – passar para os alunos tudo que aprendeu na sua formação escolar e o coração porque imagino também que ser professora é um ato de muito amor e carinho aos seus alunos, devendo ingressá-los na sociedade com valores morais e cívicos (2º ano, 30 anos).

Contribuindo com essa reflexão dos discentes, Louro (2004, p. 447) faz a seguinte análise crítica:

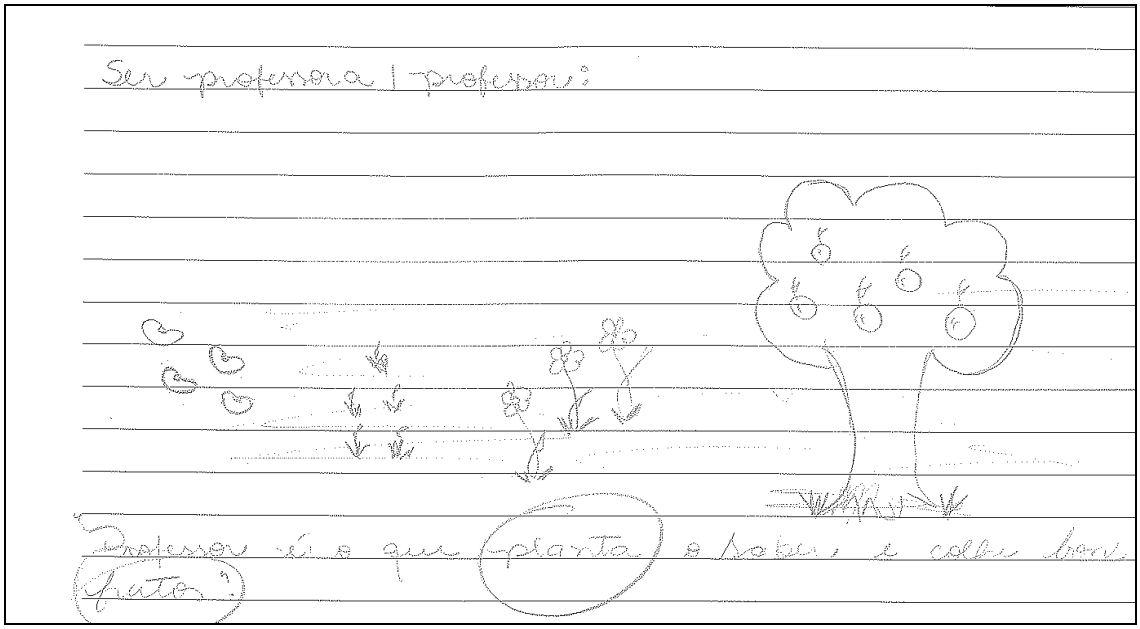
> Não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadão.

Vale ressaltar que a representação dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina em relação à feminização relacionada aos valores moral e cívico está impregnada do discurso da obediência e da santidade, misturado de maneira não muito clara ao de patriotismo. Não se questionam as noções de respeito e amor à pátria, direitos e deveres. Não se pergunta: quem os instituiu, a quem interessam, por que foram instituídos dessa forma e não de outra? O mito da igualdade civil e da cidadania atravessa os conteúdos escolares, os programas de ensino, os projetos pedagógicos, sem discutir suas raízes históricas, o contexto de poder em que foram instituídas. A aproximação entre educação, patriotismo e religião foi e continua sendo uma constante. O professor e ou professora quase sempre são vistos como alguém que tem que pautar sua vida no modelo moral e cívico proposto pela sociedade em que estão inseridos.

Outro aspecto relevante destacado pelos discentes refere-se à relação entre **magistério** e **família,** como pode-se observar abaixo:

> A escola é o segundo lar, o professor é a segunda família, e este ajuda, ensina e orienta para os desafios da vida (3º ano, 23 anos).
>
> Eu desenhei uma família unida, porque eu vejo o professor em uma sala de aula como uma família. O professor não entra em uma sala apenas para ensinar conteúdos. A sua imagem é como a de uma mãe, que da conselhos, brinca, ensina e da bronca quando necessário. Os alunos tem uma convivência de irmãos, que briga às vezes, mas são sempre unidos. Tem alunos que buscam na escola e no professor aquilo que eles não tem em casa, por isso, é fundamental esse clima fraterno dentro de uma sala de aula (4º ano, 25 anos).
>
> Independente do gênero para a criança a professora representa alguém no qual podemos nos apoiar quando estamos longe da segurança da família e, para algumas crianças que não podem confiar nos pais, por inúmeros motivos, é no ambiente escolar, mais precisamente na professora que buscamos esse apoio (3º ano, 25 anos).

A **Árvore**, também, foi bastante destacada pelos discentes, que enfaticamente disseram:



Fonte: Aluna do 1º ano do Curso de Pedagogia

> Acredito que ser professor ou professora é ser semelhante a uma árvore, pois compete a nós sermos fortes com raízes bem fixas no solo educacional, fornecermos boa sombra a quem por nós passar, emitir bons frutos (a sociedade), aninhar em nosso percurso valores a serem repassados e adquiridos e acima de tudo a alma verde da esperança de fazermos uma educação verdadeiramente transformadora (3º ano, 34 anos).

> Desenhei uma árvore com raiz forte e bons frutos – A professora também tem que ter uma boa base para gerir bons frutos, ou seja, bons alunos. Assim como a árvore produz frutos, a professora também produz frutos na escola (4º ano, 32 anos).

Percebe-se que as representações dos discentes em relação à árvore têm muito a ver com as teorias de Pestalozzi e Froebel, isto é, para esses autores, os adultos cultivadores assumiriam a função de "jardineiros" para adubar, regar e moldar as novas gerações.

Outra categoria muito apontada pelos discentes do Curso de Pedagogia refere-se à imagem da **mulher**. São elas:

> Desenhei uma mulher com braços longos abraçando várias crianças – é como se o professor preenchesse todas as lacunas da sala, cuidando de cada aluno e ensinando os alunos de modo prazeroso (3º ano, 23 anos).

> Desenhei uma mulher representando a figura de uma mulher, pois para ser professora tem que saber ensinar (3º ano, 26 anos).
>
> Desenhei uma mulher e uma porta para representar ser professora, ou seja, a professora é um ser que deve abrir portas para o aluno conhecer o mundo, agir no mundo tendo como parâmetro os valores morais da sociedade (4º ano, 33 anos).

Através dos relatos citados anteriormente, fica evidente que a arte do magistério é quase uma continuação das tarefas educacionais da mãe dentro de casa, habituada a ensinar e dar boa formação aos filhos. Ser professora, na opinião da maioria dos discentes do Curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, é um ideal da mulher, que possui uma moral mais elevada que o homem, pois é mais delicada e indulgente com as crianças, além de doce, carinhosa, sentimental e paciente. Louro reforça essa tese. Para ele, o discurso hegemônico afirmava que "as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas" (LOURO, 1997, p. 37).

Neste contexto, o que fica evidente é a supervalorização da constituição da formação moral e maternal. Sendo assim, a mulher tinha como dom e obrigação natural ser o pilar de sustentação da casa e da sociedade como um todo, sendo um exemplo de devoção e seriedade, cumprindo, dessa maneira, sua função social de formadora dos futuros cidadãos da nação.

Assim, veja-se mais esta opinião sobre o que é ser professor:

> Para mim o professor é exigente, pois a figura masculina busca maior perfeição e exige mais das pessoas para alcançar esta perfeição. Já a professora na figura feminina sempre contorna a situação de uma maneira toda especial para alcançar os objetivos (3º ano, 35 anos).

A citação acima precisa ser analisada com certo cuidado, pois está imbricada de valores ideológicos, ou seja, consultando o dicionário eletrônico Houaiss (2001, p. 241), em relação às definições das palavras *professor* e *professora*, obtiveram-se os seguintes resultados:

> PROFESSOR - substantivo masculino: **1** - aquele que professa uma crença, uma religião. **2** - aquele cuja profissão é dar aulas

> em escola, colégio ou universidade; docente, mestre. Ex.: p. de matemática
>
> PROFESSORA - substantivo feminino: **1** mulher que ensina ou exerce o professorado. **2** Regionalismo: Nordeste do Brasil. Uso: informal. prostituta com quem adolescentes se iniciam na vida sexual

Ou seja, o domínio de uma ciência, de uma arte, de uma técnica fica associado apenas à conceituação referente ao homem, supostamente mais inteligente. Como se não bastasse, é mantida, ainda, a relação da figura feminina com a promiscuidade. Todavia, quando se fala da função do ser professor e professora, não se pode esquecer-se das tramas ideológicas que foram se constituindo ao longo da história da educação, isto é, até o século XIX, a história da humanidade é caracterizada por uma prática que restringe o papel da mulher a um campo de ocupações estereotipadas e subjugadas, rebaixando a sua condição social, com base em uma hierarquização que encontra seus fundamentos na estrutura filosófica positivista, a qual projeta um modelo de homem dotado de capacidade intelectual para exercer o domínio em uma sociedade patriarcal, enaltecendo-lhe o *status* social.

A representação do ser professor e ou professora foi relacionada, a todo o momento, à imagem do ser **mãe**, como pode-se visualizar a seguir, por meio das falas e desenhos dos discentes:

Fonte: Desenho de uma aluna do 3º ano do Curso de Pedagogia

> Professoras são como mães, pois nos ensinam o certo e o errado. Nos dão toda atenção, amor e carinho [...] que peçamos ainda nos oferecem um abraço amigo e acolhedor, é o nosso espelho e da sentido a nossas vidas (3º ano, 25 anos).

> Professora para mim é ser uma segunda mãe em alguns aspectos, pois muitas professoras passam a ser mães de algumas crianças. Professora é ser uma pessoa amiga e companheira, pois convivemos a maioria de nossa vida com elas. Já de professor não sei o que dizer, pois professor é sempre mais durão mais também é muito essencial em nossa vida. Professora é uma flor que floreia cada vez mais a nossa vida (4º ano, 28 anos).

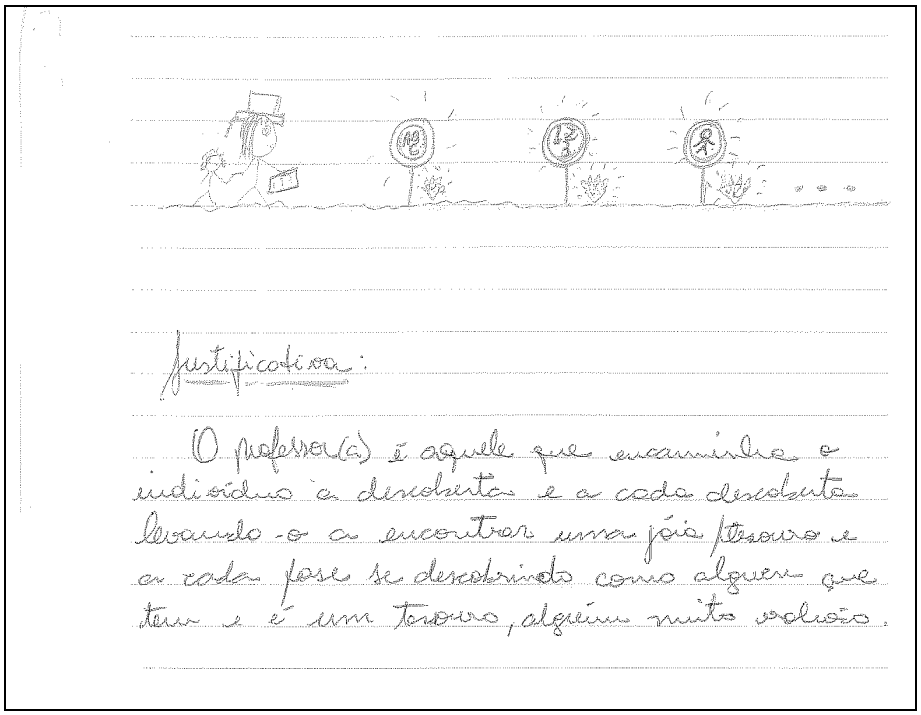
> A professora é parecida com a mãe, pois ambas ensinam e aprendem conteúdos e valores. Faz de sua profissão um ato de amor, de virtude e de sacrifícios, que vem seguida e conjunta a uma satisfação de ver o aprendiz evoluir, tornar-se melhor do que era antes (4º ano, 35 anos).

> A imagem de professora é de uma mãe (2º ano, 22 anos).

> Desenhei a minha mãe, para representar ser professora, pois ela é muito especial para mim, o melhor exemplo de uma professora dedicada e que trabalha com muito amor (3º ano, 24 anos).

> O que me vem a mente á a minha primeira professora, sentada a sua mesa chamando aluno por aluno e com o maior carinho cortava as unhas dos seus alunos, depois pedia para que os mesmos fossem ao banheiro lavar as mãos, porém como sempre fui baixinha ela pedia para que oura aluna me

> acompanhasse para me erguer e assim eu conseguia lavar as minhas mãos. Sua dedicação e amor sempre me envolveu tanto que eu chegava a passar a noite com ela. Esta imagem é o que me fez pensar em ser professora, pois quero seguir o exemplo dela (4º ano, 46 anos).



Fonte: Desenho de uma aluna do 4º ano do Curso de Pedagogia

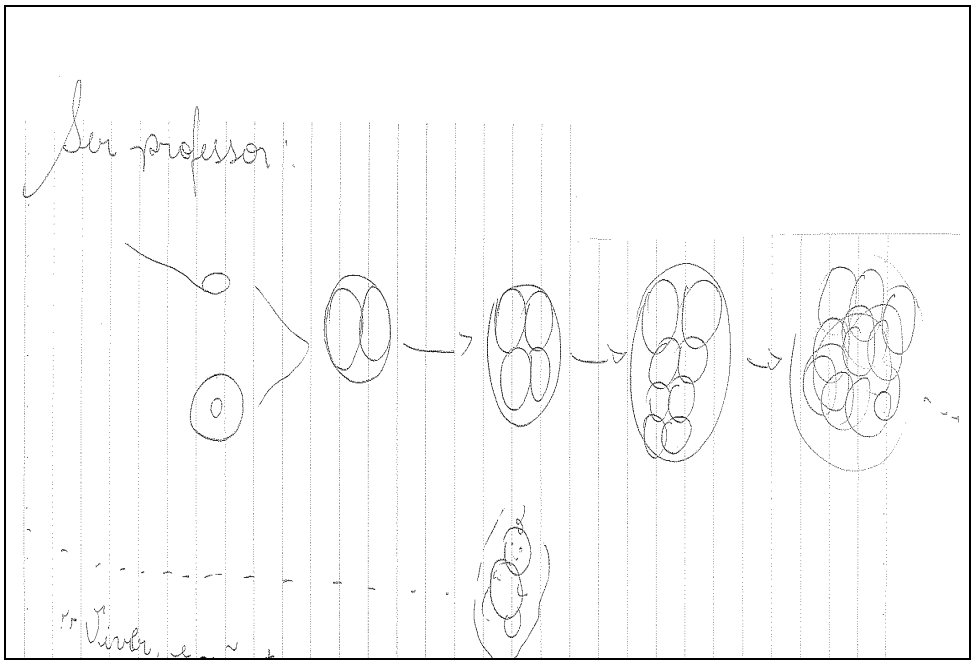
Diante dos relatos citados acima, Pedro (2004, p. 279) contribui, afirmando que

> A idealização das mães estava presa à missão civilizadora das mulheres, a qual, de acordo com o ideário positivista, deveria ser instruída para aperfeiçoar o esposo e educar os filhos para a Humanidade. Era justamente dentro dessa perspectiva que se defendia a educação feminina.

Faz-se necessário ressaltar que as representações discentes em relação aos aspectos *feminização* e *mãe* estão intimamente ligados às características naturais femininas. A professora é consagrada pelas alunas do Curso de pedagogia da UEL como mãe espiritual, e essa representação está presente também na “Oração da Mestra”, escrita por Gabriela Mistral (1926, p. 12):

> Senhor! Tu que me ensinaste, perdoa que eu ensine e que tenha o nome de mestre que tiveste na terra. Dá-me o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos instantes. [...] Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne. Dá que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o verso perfeito e deixar gravada na sua alma a minha mais penetrante melodia que assim há de cantar, quando meus lábios não cantarem mais.

No que tange ao aspecto mãe, citado pelos alunos do Curso de pedagogia, fica evidente que a identidade profissional do ser professor e ou professora confunde-se com o aspecto maternal, conforme expresso no desenho abaixo:



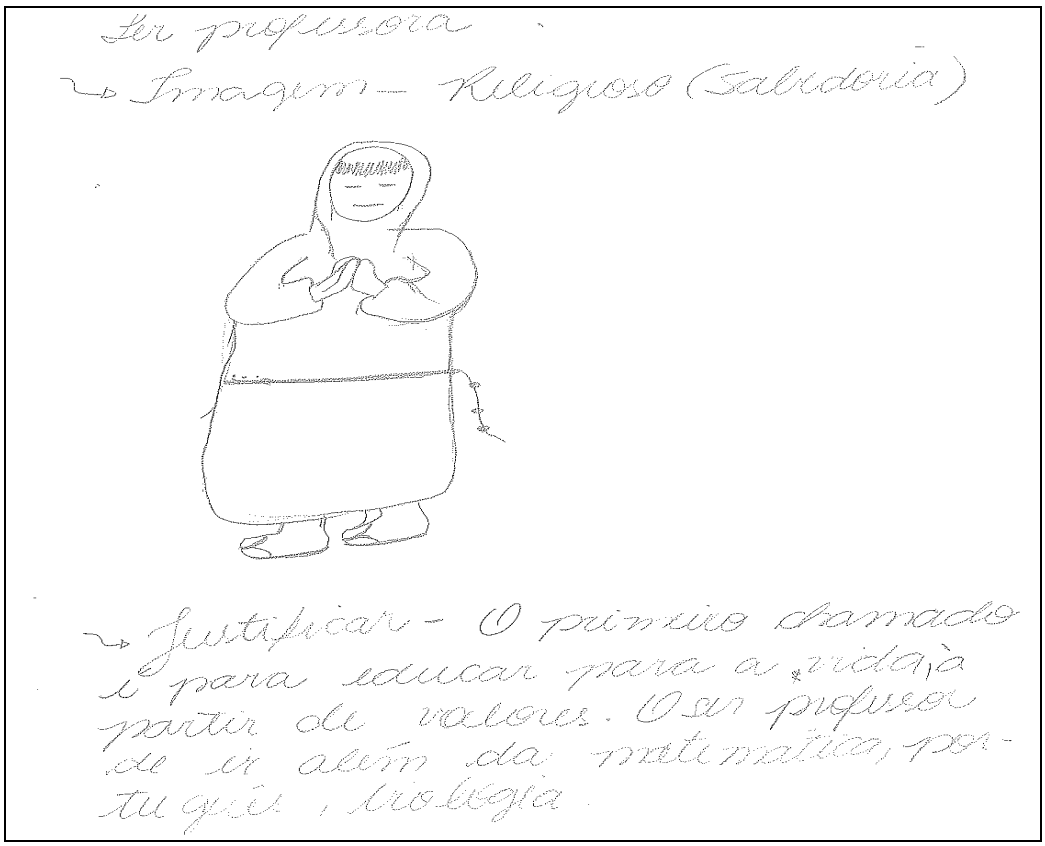
Fonte: Aluna do 4º ano de Pedagogia

A função magisterial é vista como um exercício da maternidade. Um tipo produzido de maternidade, cujas premissas estão pautadas em um modelo sacralizado. A carga discursiva sobre a mulher enquanto mãe é muito forte. Sua *experiência de si* como mulher é sobrepujada pela experiência de sua função materna, e os efeitos discursivos disso fazem da professora uma

mãe, mesmo que não biológica, mas uma mãe que precisa atender a todas as necessidades de seus alunos.

Esses papéis, tanto de mãe como de professora, foram naturalizados. Eles são historicamente datados e não percebidos como sociais. O papel de professora foi historicamente atribuído à mulher, assim como a função de cuidar dos filhos. Os dramas de consciência das professoras que querem atender a todas as necessidades dos alunos/as, e da família antes mesmo das delas, corresponde a essa determinação histórica e culturalmente instituída. Isso é o que foi permitido a elas dizer de si mesmas, enquanto mães ou professoras.

Outra categoria enfatizada pelos discentes refere-se à **Vocação,** como se verá a seguir:



Fonte: Desenho de uma aluna do 1º ano do Curso de Pedagogia

> O professor para mim simboliza um coração, pois o professor deve amar o que faz e também ter um espaço em seu coração

para cada aluno, atendendo as necessidades de cada um (3º ano, 25 anos).

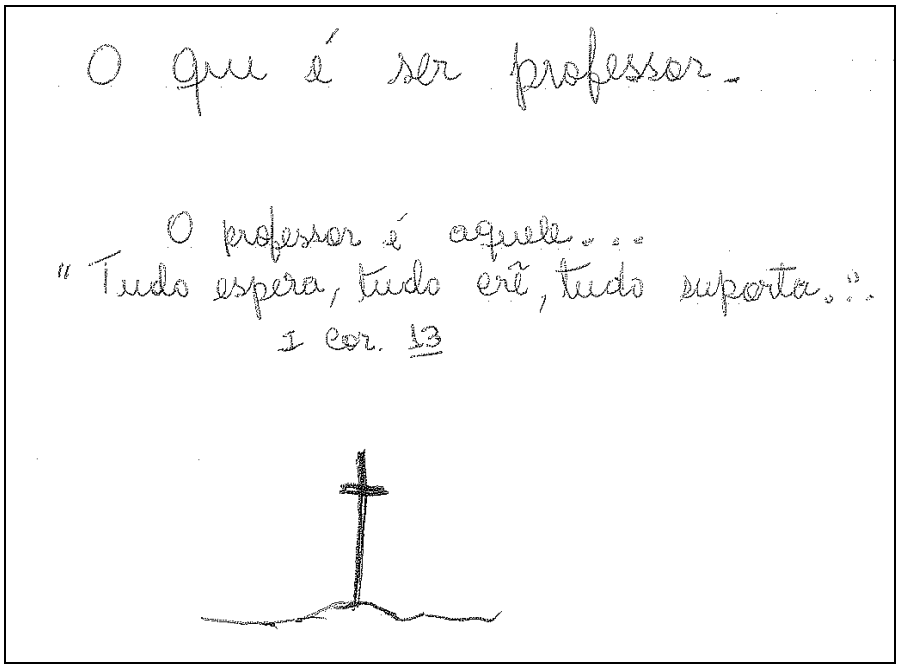
Desenhei uma mulher, porque algumas pessoas tem o dom de ensinar, pois para ser professora tem que gostar, ter paciência, criatividade e acima de tudo ser solidária para com os outros (3º ano, 24 anos).

Desenhei uma religiosa, pois o primeiro chamado é para educar para a vida, a partir de valores. O ser professor deve ir além da matemática, português, biologia, etc. (4º ano, 29 anos).

Desenhei uma mão e esta representa que ser professora é estar sempre pronta para ajudar, ou seja, sempre que cairmos esta terá que nos ajudar a levantar e superar os desafios (4º ano, 27anos).

Eu desenhei a palavra ensinar, pois para mim os professores tem o dom de ensinar e o dom de educar (4º ano, 24 anos).

Desenhei uma mulher lendo a bíblia, pois aprendemos muitas coisas através da bíblia. E nela está algumas respostas para nossa vida. Dela, podemos pegar vários exemplos para ensinar as coisas necessárias para cada uma. Também, aprendemos que Jesus é um dos maiores exemplos de professor, pois ele ensinava, mas através de metáforas. O professor sábio sabe onde achar as respostas para qualquer dúvida, tanto para o aluno, quanto para o próprio mestre (4º ano, 28 anos).



Fonte: Aluna do 4º ano do Curso de Pedagogia

> A cruz representa a vida da professora, pois a professora é aquela que tudo espera, tudo crê, e tudo suporta (4º ano, 41 anos).
>
> Acredito que a professora é abençoada com um dom divino, pois educar no meu ponto de vista é um dom que deve ser cultivado cada dia mais (4º ano, 24 anos).

Por meio dos relatos acima descritos e tendo como parâmetro o pensamento de Chodorow (1990), pode-se destacar que as mulheres continuam sendo consideradas seres que têm uma espécie de dom natural para o magistério, visto serem elas as responsáveis, em casa, pela educação dos filhos. O Magistério, assim, continua sendo visto como "extensão da maternidade" e o aluno como o "filho espiritual", numa espécie de sublimação da função feminina na docência, como sacerdócio.

Cristina Bruschini (1981, p. 72) contribui com a análise em relação à feminização e vocação, afirmando que

> A utilização do conceito de vocação que se associa à idéia de que as pessoas possuem dons naturais e uma predisposição para o desempenho de determinadas ocupações constitui um dos mecanismos mais eficazes para induzir as mulheres a escolher profissões menos valorizadas socialmente. Mas elas não só as desejam e as escolhem. Elas realmente passam a acreditar que sua opção foi fruto de uma verdadeira vocação e não uma escolha que leva em conta as possibilidades concretas de realização profissional na carreira que vai ser seguida.

Com base nas representações dos discentes em relação à feminização e aos aspectos evidenciados, como virtude, amor, carinho, moral, civismo, mãe, mulher, maternidade, família, vocação, entre outros, pode-se constatar que tais aspectos estão imbricados na construção do imaginário social de uma sociedade, sendo manifestados através de sistemas simbólicos instituídos, como a linguagem, esquemas operativos de representações e de ações, nos quais encontra-se uma dimensão funcional, identitária, e um sentido que se prende à dimensão imaginária ou significativa, o que se observa nas místicas, nas canções e outras manifestações do movimento. "Esse sentido pode ser percebido, pensado ou imaginado, se faz presente no discurso, mas

se constitui como um núcleo independente de todo discurso e de toda simbolização" (CORDOVA, 1994, p. 30).

Portanto, segundo Tambara (1998, p.49),

> no magistério ocorreu uma "feminilização" pela "identificação entre a natureza feminil e a prática docente", num movimento de colagem das características próprias do sexo feminino ao magistério. Para o autor, a Escola Normal foi a grande responsável por esse processo de constituição da forma feminil, envolvendo o assemelhamento da docência com trabalho doméstico, dependência e fragilidade.

Louro (1997, p. 41) contribui, dizendo que

> uma das representações da mulher professora era a de solteirona abnegada, a de uma mulher que abdicava de si, entregando-se a seus alunos e alunas como se esses fossem sua família.

Diante das falas dos discentes, surge uma questão ressaltada por Louro (2000, p. 68): "o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais do masculino e feminino."

Tendo como parâmetro as questões apresentadas anteriormente, faz-se necessário ressaltar que a disciplina de Educação e Diversidade, como também as demais disciplinas propostas no Currículo do Curso de Pedagogia da UEL, necessita discutir as questões relacionadas a gênero, docência e currículo no contexto da formação do Pedagogo, pois, ao término da pesquisa de campo, constatou-se que a maioria dos alunos, sujeitos pesquisados, não tem uma compreensão crítica das questões referentes à feminização no magistério. Para tanto, é imprescindível que haja esse momento de análise sobre a temática, pois o princípio da feminização no magistério ocorreu devido a diversos fatores, como: a busca de novos empregos para os homens, os quais deixaram esse ofício para as mulheres; a necessidade de professoras mulheres com o início da educação para as meninas, pois as turmas eram separadas por sexo; e, talvez o mais marcante e que predomina na escolha

pela docência até os dias atuais, a vocação, pois as mulheres eram educadas para cuidar do lar e dos filhos, dessa forma o trabalho educacional seria apenas a extensão dos trabalhos domésticos.

Complementando a reflexão em relação à feminização, Louro (2004, p. 454) afirma que,

> Ao se feminizarem, algumas ocupações, a enfermagem e o magistério, por exemplo, tomaram emprestado as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância, etc. De algum modo poderia dizer que os ofícios novos abertos à mulher levarão a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício.

Segundo Louro (2000, p. 69), a feminização se constitui, também, "pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicando a educação das mulheres — das mães."

Várias correntes de pensamento indicavam as diferenças "naturais" entre homens e mulheres. Segundo Almeida (1988, p. 36),

> Às mulheres, por sua constituição natural, cabia socializar as crianças, como parte de sua função maternal. Como o ensino primário era entendido como extensão da formação moral e intelectual recebida em casa, foi fácil admitir que a educação das crianças estaria mais bem assistida nas mãos de uma mulher. E as demais profissões que fugissem aos padrões ditos femininos ofereciam resistência à sua entrada, sob os mais variados argumentos, desde o risco à saúde e a dos futuros filhos até a desagregação da família e as conseqüências para a sociedade.

Muitos desses fatores continuam a influenciar as mulheres a optarem por essa profissão, principalmente a vocação, esta mencionada por muitos pensadores e também pelos discentes do Curso de Pedagogia, os quais acreditam que a mulher teria e continua tendo um dom para ensinar e que detém o privilégio do instinto materno.

Após 1760, vêem-se muitas publicações que recomendam às mães como cuidarem de seus filhos. Segundo Costa (1995), há uma exaltação

do amor materno. Essa concepção propagou-se com os ideais burgueses, para que as famílias começassem a se preocupar com as crianças, anteriormente rejeitadas. Lopes (1991, p. 38), em seus estudos, discute, a partir de um referencial psicanalítico, a feminização e as características do magistério como missão, vocação e apostolado, tentando explicar que

> A mulher-professora, ao assumir essa função e responder ao desejo do outro (cultural), abre mão do seu próprio desejo e faz do sacrifício a tônica da tarefa a que passa a se devotar, mesmo ao preço de sua vida pessoal, especialmente da vida amorosa ("esquecem-se de casar"). Sustentáculo da sociedade, amparo dos pequenos e que não sabem ainda, prestadora de um inestimável serviço ao outro, ela busca se identificar com uma imagem feminina, ou seja, produzir um signo indubitável de mulher, um signo que a fundiria numa feminilidade, enfim, reconhecida.

Rousseau, em seu livro *Emílio*, também exalta o amor maternal e ressalta a mulher nata para cuidar dos filhos. Para Rousseau (1992 apud ARCE, 2001, p. 170-171),

> A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentar as crianças. Falai, portanto às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação; pois além de terem a possibilidade de e para isso atentar mais de perto que os homens e de nisso influir cada vez mais, o êxito também as interessa também muito mais [...]

Segundo Arce (2001), Froebel considera a mulher ideal para trabalhar com a educação devido ao seu instinto materno e ao novo papel que a mulher tem na família e na sociedade, eleita pelo educador como grande progenitora. Arce afirma que Froebel considerava a mulher uma educadora nata com necessidades de despertar o fazer educativo.

Este grande pensador foi um dos primeiros educadores a considerar a mulher como professora e a praticar seus conceitos, empregando a mulher na escola. Em sua instituição, *Kindergarten*, considerava as crianças como plantas de um jardim e, apesar de se desenvolverem de acordo com suas características, necessitam dos cuidados de uma jardineira, ou seja, da professora.

Preocupou-se com a formação das jardineiras, promovendo cursos de capacitação, pois a mulher já possuía o instinto maternal, um dom natural para a educação, só precisava de aperfeiçoamento.

A esse respeito, Froebel afirma:

> Por isso, as Jardineiras devem ser preparadas como medianeiras entre as naturais qualidades educativas da mãe e os naturais reclamos da infância. Desse modo, as jardineiras prestam um auxílio às mães, que se acham impedidas na sua função maternal, porque presas aos afazeres da vida moderna (apud ARCE, 2001, p. 171).

Em 1844, Froebel publicou *Mutter-und kose-Lieder*, cuja tradução seria "Canções maternas e carinhosas", com diversos textos e músicas, tendo como objetivo orientar às mães e jardineiras na educação infantil para conduzir a criança no processo de interiorização.

Arce (2001) afirma que Froebel não definia a jardineira como profissional, "mas como meia mãe que entende os interesses e necessidades da criança, mas possui essencialmente um coração de mãe para nortear sua conduta".

Contribuindo com essa reflexão, Santos (2003, p. 99) afirma que,

> Durante toda a trajetória histórica sobre a mulher, pode-se observar que desde o início ela foi percebida como um ser dócil, sensível, delicado, mãe, esposa, responsável pela manutenção da ordem e progresso da sociedade machista […] Revela-se desta maneira a feminização e o magistério como algo ligado ao destino, vocação ou apostolado.

Através do instinto materno, a mulher deveria se dedicar a ensinar as crianças com amor; dessa forma, era considerada, segundo Louro (2004, p. 447), "como mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha". No período da ditadura militar, no qual havia controle do que deveria ser ensinado e até da relação professor-aluno, muitas professoras introduziram características próprias ao sistema de instrução e adotaram o termo *tia* para professora.

Para Arce (2001), a utilização de termos como *professorinha* ou *tia*, na educação infantil, "configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar".

Apesar do instinto materno, do amor pelos alunos, a professora não deveria confundir a docência com o papel de mãe, pois este pertence à mulher que o gerou, a mãe biológica. Contudo, o termo *tia* é o que mais se aproxima da imagem materna, causando segurança para a criança, que, ao ingressar na escola, está se separando da mãe, bem como esta se sente segura, por não deixar seu filho com estranhos.

Paulo Freire analisa as diferenças entre os termos *tia* e *professora* e critica o primeiro, porque distorce o sentido de profissão. O termo *tia* implica em cuidados com a criança, amor pelo exercício, mas, por trás desse apelido meigo, envolve interesses pelos quais o professor acaba deixando de se manifestar, de lutar por melhores condições de trabalho, de aprendizagem, entre outros, já que trabalha por amor, por vocação.

Freire (1997, p. 9) indaga: "Quem já viu dez mil *'tias'* fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos,* prejudicando-os no seu aprendizado?"

> A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância,* certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Pode-se ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora,* mesmo num trabalho a longa distância, "longe" dos alunos.

Para Bruschini e Amado (1988, p. 11), o conceito de vocação, historicamente,

> Foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira

A respeito da influência ideológica para desviar a ocupação docente como profissão, Freire (1997, p. 18) afirma:

> A tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma "inocente" armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a *prática* em favor dos *cambados* e contra os *descamisados,* um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos. [...] Não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos.

Não eram somente as mulheres casadas que se tornavam professoras; muitas jovens solteiras escolhiam a carreira para realizar o seu instinto materno, pois, já que não tinham filhos, seria uma forma de realização pessoal.

> De um lado, essa era uma mulher que *falhara,* pois carregava para sempre o insucesso de não ter casado e não ter tido filhos; por outro lado, ela era uma mulher que tinha uma instrução mais elevada, trabalhava fora do lar, com uma possibilidade de circulação pelo espaço público maior do que as demais mulheres. Além disso, ela exercia uma atividade remunerada, o que podia garantir seu sustento ou, eventualmente, de pessoas sob sua dependência. De algum modo — ainda que com evidentes restrições — essas solteironas usufruíam de certas prerrogativas masculinas.

> Certamente elas eram um pouco “diferentes” das outras mulheres. (LOURO, 2000, p. 70).

Arce (2001) e Freire (1997) concordam que as professoras eram vistas como modelos de virtude, gentis e habilidosas, boazinhas. Essa imagem foi criada pelos homens

> Religiosos, legisladores, pais, médicos. Elas foram muito mais objetos do que sujeitos dessas representações. Para elas, sobre elas, em seu nome foram escritos poemas, pintados quadros, feitos discursos e orações; criaram-se caricaturas e símbolos, datas e homenagens, cantaram-se canções. (LOURO, 2000, p. 63).

No entanto, essa não era a única caracterização; algumas vezes, a imagem da professora era comparada com a de bruxas, tanto na vestimenta, como em seu comportamento severo.

> Professoras e professores eram caracterizadas/os através de vários meios. Os almanaques e os jornais, bem como, eventualmente, algumas revistas escolares, traziam — ao lado de poemas de exaltação à sua abnegação — desenhos e caricaturas que as/os apresentavam como figuras carrancudas, severas (algumas vezes, as professoras pareciam quase bruxas, vestidas com roupas longas e fechadas e utilizando uma vara para apontar o quadro-negro ou uma palmatória). As fotografias antigas também permitem reencontrar essas figuras austeras, elas com vestidos abotoados até o pescoço, cabelos presos e *óculos* (haverá um objeto mais recorrente para representar uma professora ou um professor?). Essa “secura”, produzida e demonstrada pela aparência física e pelo controle dos gestos, poderia esconder (e os contos e crônicas exploraram muitas vezes esse tema) um “enorme coração”, uma “infinita bondade”. (LOURO, 2000, p. 65).

Esse tipo de roupa tinha o propósito de afastar a imagem feminina e adquirir uma imagem assexuada. Segundo Louro (2000, p. 68), “Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada”. Essas representações tipificavam as professoras. Contudo, essas imagens sofreram alterações ao longo do tempo, através de mudanças sociais, políticas, institucionais, discursivas e por meio das resistências dos sujeitos.

> Assim, dóceis professorinhas podem se tornar trabalhadoras da educação sindicalizadas, aguerridas reivindicadoras de melhores condições de trabalho e de melhores salários, podem

> ir para praças públicas, fazer greves, levantar bandeiras e gritar palavras de ordem (LOURO, 2000, p. 68).

As resistências, enquanto terminologia de tia ou professora, no entanto, são somente o início de muitas outras transformações que viriam na carreira docente, incluindo o sujeito enquanto profissional.

> Minha esperança é que, experimentando-se livremente em administrações *abertas* terminem por guardar o gosto da liberdade, do risco de criar e se vão preparando para assumir-se plenamente como *professoras,* como *profissionais* entre cujos deveres se acha o de testemunhar a seus alunos e às famílias de seus alunos, o de recusar sem arrogância, mas com dignidade e energia, o arbítrio e o todo-poderosismo de certos administradores chamados *modernos.* Mas o dever de recusar esse todo-poderosismo e esse autoritarismo, qualquer que seja a forma que eles tornem, não isoladamente, na qualidade de Maria, de Ana, de Rosália, de Antônio ou de José. (FREIRE, 1997, p. 11).

Pode-se dizer que a vocação logo seria um dos fatores que mais influenciaram as mulheres à escolha da profissão docente.

> Mas, você que está me lendo agora, tem todo o direito de, sendo ou pretendendo ser professora, querer ser chamada de *tia* ou continuar a ser. Não pode, porém, é desconhecer as implicações escondidas na manha ideológica que envolve a redução da condição de professora à de tia. (FREIRE, 1997, p. 18).

Sendo assim, ao longo da história da educação, o conceito de *vocação* é usado como mecanismo eficiente para induzir a mulher à docência, em nome da natureza feminina e de sua vocação natural. Portanto, as mulheres foram assumindo o magistério como profissão adequada para o seu sexo, já que o papel que lhes era exigido na escola era o mesmo que lhes era imputado para o seu sexo, era o mesmo que lhes era imputado na família. Além disso, concorre para a explicação da entrada da mulher no magistério a possibilidade de conciliação dos trabalhos domésticos com o trabalho de professora. É evidente que, embora estivessem se abrindo as portas da escola para as mulheres, isso não significava, em absoluto, que elas estivessem sendo dispensadas de suas obrigações no cuidado da casa e da família. Ao contrário, a conciliação dessas duas tarefas se dava em duas vias, a saber, em

nível prático (os horários de trabalho na escola não prejudicavam seus afazeres domésticos) e em nível simbólico, conforme aponta Gouveia (1970, p. 14): “essa conciliação ocorria também entre o ideal tradicional de dedicação feminina à casa e à família e à atividade intelectual”.

Faz-se necessário destacar que as representações da mulher professora, denunciadas anteriormente por teóricos da educação, no que refere à feminização articulada à maternidade e à vocação, continuam presentes no imaginário dos discentes do Curso de Pedagogia de maneira alienada e acrítica, isto é, a maioria dos alunos e alunas continua reproduzindo o gênero na docência como algo natural e não construído socialmente. Catani e outros (1997, p. 29) contribuem com essa reflexão, afirmando que,

> No imaginário social, as professoras não têm história porque repetem, repetem o que aprenderam, repetem cursos, programas, conhecimentos, práticas, dia a dia, ano a ano, durante as décadas de sua carreira profissional. Objeto da memória de alguns alunos que delineiam a figura de quem os iniciou nos primeiros passos da carreira em que se tornaram célebres, tanto quanto suas mestras obscuras, as mulheres professoras não são em geral, sujeitos de memória. Talvez alguma coisa se deva à oposição, apontada por Monique de Saint-Martins (1989), no início do século, entre ser escritora e ser professora. Talvez a benevolência social com que lhes era aberta a carreira intelectual pagasse tributo ao fato das professoras, ao contrário das escritoras, no caminho da obscuridade, do anonimato, fizessem o voto do silêncio sobre si. Assim, muitas vezes ficou vedada às mulheres professoras a escrita da memória, mesmo pensada como tendo a si própria como única leitora, que, colocada num ponto qualquer do futuro e numa instância crítica mais apurada, pudesse fazer com que se recuperasse o todo, refizesse um percurso de vida profissional, alcançando-a no seu conjunto e reconstruindo o seu sentido.

Lopes (1999, p. 27), autora de vários trabalhos que abordam a temática da docência, ajuda a entender o processo de construção da identidade da mulher-professora, ao dizer, com muita propriedade, o que entende por ser professora:

> Não somos as missionárias – às vezes conseguimos nos lembrar disso – não somos lindas e chiques, não somos boazinhas, não demos e não daremos conta de salvar a Humanidade (“Sem educação não há salvação”), sequer a humanidade dos alunos e de nós mesmas. Não somos o que o

discurso religioso ou o discurso moderno nos ensinou que deveríamos ser. E se não somos isso e se não temos nenhum reconhecimento social (para não falar em salário) disso que somos dia-a-dia, concretamente, quem somos afinal? Todo mundo ajuda a construir uma certa imagem ... mas quem mora nela somos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais e o imaginário, em relação ao gênero e à docência, são manifestações culturais, pois, segundo Geertz, “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu […]” e a cultura é “essas teias e a sua análise”. (GEERTZ, 1989, p. 15).

Isso posto, ao analisar o contexto histórico e cultural da cidade de Londrina, pode-se perceber que a história oficial apresenta a construção dessa cidade na perspectiva do masculino, ou seja, relata-se apenas a história dos pioneiros homens, como seres corajosos, determinados, guerreiros, ousados, fortes. À mulher reservou-se o papel secundário nessa reocupação, restando-lhe como função manter, por meio da educação, a ordem e o progresso estabelecidos pela sociedade machista.

No entanto, pode-se perceber nas entrelinhas da história oficial, principalmente através dos jornais londrinenses, uma imagem de mulher diferenciada, que participou ativamente na reocupação da cidade e conquistou o espaço público por meio de lutas, movimentos sociais e pelo desejo de se tornar uma cidadã londrinense. A mulher londrinense, por causa da sua determinação, conseguiu ganhar espaço no mercado de trabalho, particularmente na esfera do magistério. Pode-se afirmar, assim, que o ensino na cidade nasceu numa perspectiva feminina. Não obstante, tal leitura da história londrinense permanecesse silenciada.

Faz-se necessário destacar que a análise dos dados, referente às representações dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina em relação ao gênero e à docência, trouxe uma certa inquietação, pois ficaram evidentes nesta pesquisa os aspectos de infantilização e feminização. Desse modo, conclui-se neste estudo que a relação entre gênero e docência foi travada em meio a metáforas e paradoxos que, por vezes, chegaram a se confundir entre si. Mas, hoje, quais figuras de linguagem poderiam ser utilizadas para nomear a relação que se estabelece entre subjetividade e cultura quanto ao ser mulher no magistério?

Essa questão não poderá ser respondida nesta pesquisa; no entanto, ela servirá para provocar reflexões em torno da feminização do magistério. Novas pesquisas poderão aprofundar ou realizar outras leituras sobre as questões aqui levantadas e outras suscitadas, pois esse é um campo de estudos em franco desenvolvimento, abrindo, a cada dia, novas possibilidades que passem a contribuir com o desvelamento das relações entre currículo-gênero e docência e uma série de aspectos que lhes são subliminares.

Contudo, esta Tese consiste em afirmar que é possível perceber a possibilidade de interferência da mulher professora no rompimento das representações sociais e do imaginário social em relação ao gênero e à docência. No entanto, esse processo de ruptura se dará na medida em que os profissionais da educação, mais especificamente os pedagogos, perceberem que podem realizar novos olhares sobre a feminização no magistério e construir novos sentidos em relação ao ser professora e/ou professor.

Em face dessas perspectivas de análise, o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina necessita ter um novo olhar em relação à leitura de mundo e da condição humana. Os instrumentos dessa nova leitura não são os mecanismos analíticos e reducionistas da lógica clássica. A racionalidade é complementada pela intuição e pelo sentimento. Começam-se, então, a questionar, em educação, diversos elementos dialeticamente contrapostos.

Ou seja, o sujeito cognitivo passa a ser entendido não apenas como um sujeito racional, mas também como um sujeito psicológico, social, político, isto é, relacional, haja vista que é fruto do processo entre subjetividade e objetividade.

Sendo assim, o currículo escolar precisa ter como parâmetro que aluno e professor sejam entendidos como sujeitos que se relacionam na dinâmica histórica da sociedade. Bachelard (1988, p. 215) expõe muito claramente essa idéia, afirmando que,

> Fechado no ser, sempre há de ser necessário sair dele. Apenas saído do ser, sempre há de ser preciso voltar a ele. Assim, no ser, tudo é circuito, tudo é rodeio, retorno, discursos, tudo é rosário de permanências, tudo é refrão de estrofes sem fim.

Ou seja, a mulher e o homem são seres sociais e fazem parte das relações sociais. Isso posto, o currículo tem que ser um lugar de criação, de produção de saber, isto é, não serve apenas para reproduzir uma história linear, pelo contrário, o mínimo que se exige do currículo escolar é que ele possa ser um momento que também leve a pensar a história da humanidade, levando em consideração a ação nas continuidades e mudanças do tempo, podendo, dessa maneira, possibilitar aos homens e mulheres perceberem-se como indivíduos produtores de história. Para tanto, as instituições de ensino necessitam

> superar a visão restrita do mundo e a compreender a complexa realidade, ao mesmo tempo, resgatar a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir, ao mesmo tempo, uma melhor compreensão da realidade e do homem como um ser determinante e determinado (LÜCK, 1995, p. 60).

Muitas vezes, pergunta-se: fará sentido continuar a inscrever o agir educativo no registro epistemológico que autorizou a procura desenfreada de certezas em educação? Terá chegado o momento de fazer o luto das certezas em educação? Todas essas questões buscam respostas práticas para amenizar os conflitos, os desafios e as incertezas na história da educação, bem como no trabalho docente.

Vimos de um passado social feito de certezas relacionadas com a ciência e achamo-nos num presente caracterizado por um grande questionamento da possibilidade intrínseca de se possuir certezas, pois, segundo Barbosa (1998, p. 47), “vivemos o fim das certezas”.

Perrenoud (1995, p. 124) contribui, afirmando que

> O educador deve fazer o luto das certezas didáticas, pois o terreno das práticas educativas é bem mais incerto do que fazia supor o cristalino positivismo das suas análises.

Casali (2005, p. 11) complementa, dizendo que

> Já seria um grande avanço histórico se a escola pudesse começar por libertar a pedagogia das certezas e das verdades (do ensino mais ou menos dogmático) para assumir uma pedagogia que inclui positivamente a incerteza, o erro, a pergunta, a dúvida, a procura, a investigação.

Assim, os docentes e discentes do Curso de Pedagogia que não quiserem danificar o sentido humano da sua prática docente devem estar disponíveis a aceitar as incertezas. Contudo, a disponibilidade para aceitar incertezas não depende apenas da boa vontade do docente e discente; depende, fundamentalmente, da inscrição do seu agir em novo registro epistemológico, isto é, em nova instância paradigmática.

Para tanto, a nova perspectiva de relacionamento entre a história oficial e a história vivida por diversos atores da sociedade coloca tal profissional diante de novos desafios. Se, no quadro do registro epistemológico do taylorismo e do behaviorismo, o professor e o aluno deviam ser os dóceis executores das estratégias elaboradas pelos teóricos da educação, no quadro da nova instância paradigmática, os mesmos são chamados a ser autores das estratégias que devem seguir na prática, especialmente quando essa prática envolve situações de incertezas quanto a pessoas e ambientes.

Assim, a tarefa da instituição de ensino é tornar-se mais exigente e mais comprometida com o processo de condução da formação docente e discente, pois o contexto social em que se vive ao anunciar o fim das certezas cria condições favoráveis a essa mudança.

Faz-se necessário destacar que o papel do currículo escolar, nesse contexto histórico representado pelas incertezas, não é propriamente de promover e desenvolver uma ação com sentido moral, mas, sim, de levar a cabo uma ação com significado social e político.

Sendo assim, é necessário ater-se à exigência de pensar seriamente a prática profissional do discente do Curso de Pedagogia da UEL à margem de reducionismos, distorções e simplificações. O desafio, no imediato, é não avançar precipitadamente com os novos cenários de formação para sair

da crise. Antes mesmo de tomar essa iniciativa, é preciso passar do simples para o complexo na concepção do seu papel enquanto profissional da educação.

Pode-se apontar, então, que os grandes desafios na formação discente do Curso de Pedagogia nesse início de milênio caracterizado pelas incertezas, segundo Barbosa (1998), consiste no Plano ético-político, no Plano teórico e epistemológico e no Plano da ação prática do professor.

No plano ético-político, é imprescindível que a formação discente seja pensada numa perspectiva unilateral e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar; assim, a tarefa é afirmar os valores de efetiva equidade, qualidade para todos, solidariedade e da necessária ampliação da esfera pública democrática em contraposição à liberdade e qualidade para poucos, reguladas pelo mercado, e das perspectivas do individualismo e do privatismo.

No que se refere ao plano teórico e epistemológico, um dos desafios refere-se ao fato que a formação discente do Curso de Pedagogia deve ir além da formação técnica e científica, ou seja, esta deve estar atrelada a uma perspectiva de projeto social democrático, que possa levar em consideração a história não contada das culturas silenciadas, tais como: a indígena, a dos negros, a das mulheres, entre outras.

Uma formação sem uma sólida base teórica e epistemológica reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação.

No âmbito dos processos de produção histórica do conhecimento científico, crítico e dos processos de ensinar e aprender, é imprescindível compreender que eles gestam e se desenvolvem a partir de determinações e mediações diversas no plano histórico, social e cultural.

Em relação ao Plano da ação prática da formação discente, o desafio central é o de como potenciar essa experiência da ação cotidiana para

que ela não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político.

A formação e profissionalização discente no Curso de Pedagogia na perspectiva da práxis precisará ter, como pré-condições, a efetivação de um processo educativo centrado num projeto explícito e consciente, no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, acima assinaladas, constituam a sua base. Nas condições objetivas das relações sociais capitalistas, dentro das quais se atua, essa perspectiva contra-hegemônica é, sobretudo hoje, considerada um devaneio.

Isso posto, viu-se que a formação do Pedagogo está permeada de desafios e incertezas, e é realmente isso que mobiliza esse profissional a buscar, a criar, a transformar novas possibilidades, no que se refere ao currículo, ao gênero e à docência.

Todavia, o currículo tradicional não tem mais espaço na atual conjuntura; assim, necessita-se de um currículo crítico e emancipatório, que tenha como parâmetro a diversidade cultural, ou seja, um currículo inclusivo, incorporando as tradições dos diferentes grupos culturais e sociais (mulheres, negros, índios...). Sendo assim, o debate sobre pluralidade cultural e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional, tem se intensificado.

Ressalta-se, na educação e na formação discente do Curso de Pedagogia da UEL, a necessidade da construção do papel dos discursos e práticas curriculares em busca de uma preparação de professores e de futuras gerações nos valores de apreciação da diversidade cultural e de desafio a preconceitos ligados a determinantes de gênero, raça, religião, padrões culturais e outros.

Bhabha (1998) e McLaren (2000) contribuem, ainda, afirmando que a formação de identidades culturalmente híbridas constitui-se em um caminho fértil para a educação multicultural crítica. Isso porque, na medida em que o reconhecimento da pluralidade de camadas que perfazem a construção da identidade é atingido, uma sensibilização à articulação identidade-alteridade

se estabelece, questionando-se, a partir daí, quaisquer estratégias discursivas que congelem ou silenciem identidades plurais.[22]

Contribuindo com esta reflexão, Casali (2005, p. 8) afirma que

> A noção de identidade nacional deve ser revisada para que se elucide o espectro de diferenças que ela deve conter. Ademais, para que serviria a identidade num sujeito sem autonomia? Para que serve a identidade numa nação sem soberania? Por isso, só cabe projetar uma concepção e prática de políticas públicas para a educação que tenham como critério de validação a democracia, entendida como capacidade de realização de um projeto nacional socialmente includente, sem prejuízo de quaisquer diferenças reais e potenciais.

Portanto, a formação discente e a construção do currículo escolar, fora da ótica da alteridade, isoladas dos avanços filosóficos científicos e culturais e descomprometidas com o tecnocentrismo, tornam-se anacrônicas. E esse anacronismo não se esgota na palavra, mas, antes, na ausência da compreensão de que o mundo mudou simbólica e tecnologicamente e trouxe para o centro social o conhecimento como fator fundamental das relações sociais entre as sociedades. Trata-se de um conhecimento novo, amplo, complexo e livre das discriminações da modernidade, comprometido com a verdadeira emancipação.

O conhecimento da complexidade que permeia a dinâmica social na contemporaneidade torna-se, assim, um pré-requisito para que as instituições de ensino, bem como o currículo de formação de Pedagogia, compreendam a natureza de seu papel na educação e na sociedade e a função social que a educação pode e/ou tem assumido na atualidade. E, no caso, a inspiração no pensamento crítico tem apontado na direção de assumir a educação enquanto “ação cultural para a liberdade”, “formação e emancipação humana”, podendo, assim, superar a condição de infantilização e feminização

---

[22] A heterogeneidade multitemporal da cultura moderna decorre de uma história em que a modernização ocasionou poucas vezes a substituição do tradicional e do antigo. Para o autor, o conceito de hibridismo é útil em algumas pesquisas para abranger conjuntamente contatos interculturais que costumam receber nomes diferentes, como mestiçagem (fusões raciais ou étnicas), o sincretismo de crenças e outras misturas entre o artesanal e o industrial, o culto e o popular, o escrito e o visual.

que permeia a formação do Pedagogo, como foi constatado na pesquisa de campo com os discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

Isso posto, Educação para quê? para quem? Mais do que uma retórica repetida muitas vezes sem muita expressividade no meio educacional, essas questões retomam sua força significante, ao influenciar no horizonte dos processos formativos dos Pedagogos, que buscam a existência de profissionais comprometidos com o tempo presente, cientes dos conflitos e das contradições que movem a sociedade global e local, e posicionados diante da existência da opressão, da discriminação e da hierarquia que fortalece as desigualdades presentes na sociedade contemporânea.

Toda essa intencionalidade política que permeia a ação educativa e docente, quando assumida em sua radicalidade, torna-se um diferencial nos processos formativos, contribuindo para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem ampliem sua consciência crítica e assumam um compromisso mais efetivo com as lutas e as aspirações dos grupos minoritários da sociedade, que ajudem a cultivar a esperança e a inserção dos seres humanos em espaços e movimentos sociais que afirmem o direito à vida com dignidade, à educação, habitação, saúde, confrontando as desigualdades e a hierarquia de classe, raça/etnia, gênero, idade, religião e região, atualmente acirradas na sociedade.

Ao buscar inspiração na premissa de que os homens e as mulheres são seres inacabados, que buscam continuamente e incessantemente sua humanização, pretende-se dar visibilidade à função social que a educação assume na formação das pessoas ao torná-las cada vez mais humanas, plenas, felizes; isso, quando ela é entendida enquanto instrumento não neutro de socialização/construção de conhecimentos produzidos coletivamente na sociedade, que viabiliza a leitura e interpretação de mundo e da palavra, que pode contribuir significativamente para a ampliação da participação popular e fortalecimento do controle social, constituindo-se enquanto condição necessária, mas não suficiente para a transformação da sociedade.

Entra em cena, nessa perspectiva, o conjunto de reflexões realizadas por alguns teóricos da educação, entre eles Apple (1988), Freire (2000), McLaren (2000), além de outros, sobre o Currículo e a construção do conhecimento; tais reflexões ajudam a identificar todos os seres humanos como portadores de cultura e de conhecimentos e a compreender o currículo numa visão ampliada, entendido como um artefato cultural, construído coletivamente por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, numa relação dialógica, que envolve conflito e poder, disputas ideológicas, culturais e identitárias, que, de forma coletiva, estabelecem alianças e compromissos para interferir e liderar na seleção e legitimação dos conhecimentos, valores, ideologia, padrões culturais e de sociabilidade nos diferenciados espaços e processos de formação dos seres humanos.

As contribuições de Freire ajudam no sentido de propiciar às instituições de ensino a compreensão sobre a existência desses processos, estimulando-os a tomar posição nas disputas em que se define “quais conhecimentos?”, “os conhecimentos de quem?”, “quem é autorizado a participar da definição?” e que implicações essas definições impõem aos grupos pertencentes a uma cultura silenciada, por exemplo: a cultura feminina? Ajudam também a compreender, de forma mais ampliada, a educação e o currículo enquanto espaços de disseminação de políticas e práticas culturais que interferem em grande medida na produção das identidades culturais e na produção/reprodução da sociedade. Nesses espaços, os conflitos culturais se manifestam com muita intensidade e, na maioria dos casos, são muito acirradas as investidas que os grupos com maior poder têm efetivado em processos de negação das culturas dos grupos minoritários. Por outro lado, os processos de resistência e contestação se fazem existir e precisam ser fortalecidos, com a construção de propostas educativas e curriculares que afirmem os padrões identitários e culturais dos grupos discriminados e excluídos da sociedade, ao serem permeadas pelo reconhecimento e valorização das diferenças e da alteridade.

Para Freire (2000, p. 53),

> é certo que homens e mulheres podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que chegam a suas gerações. […] O que não é possível é se quer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto.

Da mesma forma, como não é possível mudar o mundo sem projeto, sem utopia, não é possível mudar a educação sem um projeto curricular de mudança consciente de suas possibilidades e de seus limites. Para Freire (2000, p. 39) afirma ainda que

> É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da consciência na história, na questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites.

Faz-se necessário ressaltar que o currículo necessita ser percebido como um território a ser contestado diariamente, pois é através dele que se pode pensar e legitimar o conhecimento que se pretende: para quem, para quê e como, tendo como parâmetro a visão de mundo, de sociedade e de educação em que se acredita.

Em diferentes textos, Giroux (1993, 1999, 2002) defende as construções históricas da razão, da autoridade, da verdade, da ética e da identidade, de forma a questionar perspectivas modernas centradas na compreensão de bases universais para o pensamento. Sustenta, ainda, que a política cultural é uma política da diferença, na qual a diferença não é um signo fixo, como propõe o estruturalismo – ou alguns estruturalismos –, mas envolve significados que são produtos de relações de diferença mutáveis e modificadas no jogo referencial da linguagem. Ainda assim, suas análises permanecem tributárias a Paulo Freire e à Escola de Frankfurt, especialmente no que concerne à permanência do foco na emancipação e à perspectiva de tornar possível uma ação política coletiva.

Segundo Casali (2005, p. 12),

> Ao mesmo tempo, a educação é o lugar de se re-pensar criticamente esse próprio padrão cultural, as formas de produção dos indivíduos e as formas das determinações macroestruturais da economia, da política e da cultura

> mundiais. Portanto a educação é moral (particular) e é ética (universal), na medida em que é uma possibilidade e um impulso à transformação: desenvolvimento das potencialidades dos educandos, cada um em sua irredutível singularidade, em tensão dialética com as potencialidades coletivas de seu grupo (particularidades) e de toda a humanidade (universalidade).

Focar os processos da formação discente do Curso de Pedagogia da UEL é uma questão fundamental no âmbito do pensamento curricular, pois este profissional necessita de uma formação permanente como condição para as mudanças necessárias que se pretende efetivar em relação ao currículo, à aprendizagem, à prática pedagógica, enfim em relação ao papel da escola e da educação que se estabelece em todos os espaços da sociedade.

Freire, durante sua vida, em seus escritos, destacou a necessidade de formação permanente dos educadores como condição para as mudanças necessárias que se pretende efetivar em relação ao currículo, à aprendizagem, à prática pedagógica, enfim em relação ao papel da escola e da educação, que se estabelece em todos os espaços da sociedade.

No seu texto *Saberes escolares: o singular, o particular, o universal*, Casali (2005, p. 14) afirma:

> Por isso, cabe mais uma vez desinstalar a pedagogia, não dessa sua pretensão de síntese, mas de um certo modo de pretender a efetivação dessa síntese. Para tanto, se quiser pensar por metáforas, seria conveniente pensar em redes e em redes de redes. Se quiser considerar a questão do ponto de vista conceitual, seria oportuno recuperar a noção de "concreto" formulada pela tradição marxista. "O concreto é concreto porque é síntese de diversas determinações, isto é, unidade do diverso", ouvimos de MARX ([1857] 1974:122).

A propósito disso, comenta Kosik:

> na apropriação prático-espiritual do mundo, da qual e sobre o fundamento da qual derivam originariamente todos os outros modos de apropriação - teórica, artística, etc.- a realidade é concebida como um todo indivisível de entidades e significados […] (KOSIK, 1976, p. 24).

Nessa condição, segundo Casali,

> o currículo poderá realizar-se efetivamente como um concreto histórico: síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso […] e, apenas assim, um projeto aberto a uma construção institucional cotidiana deliberada […] Um projeto de apropriação do mundo concreto que se vive e se constrói. (CASALI, 2005, p. 15).

Observa-se, portanto, que o Currículo escolar e o vivido do Curso de pedagogia, pautado numa concepção crítica e emancipatória, não devem separar o gênero e a docência da realidade social, transformando os problemas da educação em problemas autônomos teorizados num sistema ideal, impossível de ser alcançado. Ao contrário, devem agir sobre a estrutura, identificando os reflexos da sua prática no social e abrindo caminhos para a superação das contradições sociopolíticas pelos meios pedagógicos de que dispõem.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABBUD, Maria Luiza Macedo. História do Curso de Pedagogia UEL 1960 a 2005. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**: O ensino e a pesquisa em História da Educação, 2008, Aracaju-SE. Sociedade Brasileira de História da Educação, p. 1-14, 2008.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALMEIDA, Ana Maria Chiarotti de. **A morada do vale**: sociabilidade e representações; um estudo sobre as famílias pioneiras do Heimtal. Londrina, PR: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1997.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Prismas).

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marly et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

APPLE, Michael W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 64, p.14-23, fev. 1988.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCE, Alessandra. **A imagem da mulher nas idéias educacionais de Pestalozzi**: o aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e à maternidade angelical. Caxambu: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Mestre, educador e trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1985.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Boletim da ANFOPE, 2001.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **As invisíveis armadilhas do magistério**: ambigüidades e paradoxos da professora primária no cotidiano da

escola. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

_____. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar**. Campinas, SP: Ed. Associados, 1976.

ATENA Deusa da sabedoria. Disponível em: http://femitologia.blogspot.com/2008/04/atena-deusa-da-sabedoria.html.Acesso em: 07 maio 2008.

BACHELARD, Gastón. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Conhecimento Comum e conhecimento científico. **Tempo Brasileiro**. São Paulo. n. 28. jan.-mar. 1972.

_____. **La terra e Il riposa.** Le immagini dell'intimità. Milano: Red Edizioni, 1994.

_____. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BARNABÉ, Dora. **Centro de Referência e Atendimento à Mulher** – CAM. 1998. Disponível em: <www.londrina.pr..gov.br/mulher>. Acesso em: 21 fev. 2007.

BARBOSA, Manuel. Acção educativa perante o fim das certezas: oportunidade para mudar de registro epistemológico? **Revista Portuguesa de educação**, Minho-Portugal, v. 10, n. 2, p. 45-58, 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BENJAMIN, Andrew. **A Filosofia de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores,1997.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BLASS, Leila Maria da Silva. Novo sindicalismo: persistência e descontinuidade. In: RODRIGUES, Iram Jácome (Org.). **O novo sindicalismo vinte anos depois**. Petropólis: Educ; Vozes; Unitrabalho, 1999.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Junito de Sousa. Introdução ao mito dos heróis (capítulo I). In: _____. **Mitologia Grega**. vol. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL, Francisco Assis Almeida. **Arte e deformação**: como entender a Estética Moderna. São Paulo: Nacional, 1987.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Vocação ou profissão? **ANDE**: Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 70-74, 1981.

_____; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPBELL, Joseph. **As Máscaras de Deus**: Mitologia Primitiva. Tradução de Carmem Fischer. São Paulo: Palas Athena, 1992.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 72, p. 3-16, fev. 1990.

CANEN, Ana; SANTOS, Angela Rocha. Construção e Reconstrução de Identidades Docentes no Âmbito da Formação Continuada: possibilidades curriculares e didáticas multiculturais. In: **XIII ENDIPE**: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, 2006.

CARVALHO, Flávio. Cornelius Castoriadis: a relação psique e sociedade. Pernambuco. **Revista Veredas**, v. 5, n. 6, p. 15-31, jul. 2001.

CASALI, Alípio. Educação vital para a escola. **Educação**, maio-ago., v. XXVIII, n. 56. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 297-315, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Rosemeire Aparecida Angelini. **O cotidiano e a cidade**: prática, papéis e representações femininas em Londrina (1930-1960). Dissertação (Mestrado em História)-Departamento de História, Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 1994.

CATANI, Denice Barbara et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: _____. (Org.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CEMIN, Arneide Bandeira et al. Gênero e violência: práticas, imaginários e Políticas Públicas. **II Seminário Integrado de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão. XIV Seminário de Iniciação Científica**, n. 4. Porto Velho, RO, 2005.

CERNEV, Jorge. **Liberalismo e colonização** – o caso do Norte do Paraná. Londrina, PR: Eduel, 1997.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

CESAR, Zenite Teresinha Ribas. Estudo da evolução do ensino municipal de Londrina: 1930 – 1970. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Paraná. Londrina: UFPR, 1976.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da Maternidade**: uma crítica a Freud a partir da mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos Ltda., 1990.

COELHO, Clair Castilhos. Breve história da mulher e seu corpo. In: COELHO, Elza Berger Salema; CALVO, Maria Cristina Marino; COELHO, Clair Castilhos (Orgs.). **Saúde da mulher***:* um desafio em construção. v. 1, p. 11-26. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

CÓRDOVA, Raquel Vieira de. **Ficar em terra**: o processo de migração de profissionais da pesca. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)-Universidade Federal de Santa Catarina, mimeo, 1994.

CORTINA, Adela. **Ética Mínima**. Madri: Editorial Tecnos, 1994.

COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Uma contribuição ímpar. Os Cadernos de Pesquisa e a consolidação dos estudos de gênero. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, fev. 1995.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Grall, 1989.

COUTINHO, Humberto Puiggari. **Londrina**: 25 anos de sua história. São Paulo: Gráfica Universal, 1959.

DEL PRIORI, Mary. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia. Brasília-DF: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. **Magistério primário no contexto da 1ª república**: relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

_____; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2002.

DURAND, Gilberto. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto. **Tratado Geral da Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **A escola invisível**: Jogos de poder, saber, verdade. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918), 1989. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989.

FENELON, Déa. **Cinqüenta textos de História do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1974.

FERNANDES, Margarida Ramires. **Mudança e inovação na pós-modernidade**. Perspectivas Curriculares. Porto: Porto Editora, 2000.

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1977.

FONTES, J. G. . A maternidade em Mary Wollstonecraft e Michèle Roberts. In: **V Encontro de Professores de Letras do Brasil Central e IV Colóquio Ler**: Literatura, Ensino e Cidadania, 2008, Brasília. Caderno de resumos do V Encontro de Professores de Letras do Brasil Central e IV Colóquio Ler: Literatura, Ensino e Cidadania, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Professora sim, tia não**. 9. ed. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREITAG, Barbara. **A teoria Crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FRIEDMAN, Betty. **A mística feminina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

FUREDI, Frank. Não quero ser grande. **Folha de S. Paulo**, Mais! São Paulo, p. 4-6, 25 jul. 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Coleção Estudos,142).

GATTI, Bernardete Angelina. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. **Psicologia da educação**, v. 20, p. 139-151, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é Pedagogia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GIROUX, Henry. Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 41-69, 1993.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GLADIUS. Disponível em: <http://gladio.blogspot.com/2008/04/h-milnio-e-meio-o-ocaso-da-sabedoria.html>. Acesso em: 07 maio 2008.

GOMES, Ângela Maria de Castro. Confronto e Compromisso no processo de Constitucionalização. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira.** O Brasil Republicano. 6. ed., v. 3 (Sociedade e Política). Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1938.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professores de amanhã**: um estudo da escolha ocupacional. São Paulo: Pioneira, 1970.

GRAMSCI, Antonio. Introdução ao Estudo da Filosofia e do materialismo histórico. In: **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 9-89, 1984.

GUEDES. Maria Eunice Figueiredo. Gênero, o que é isso? **Revista de Psicologia**, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **Discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

_____. O Entrosamento entre o mito e o Iluminismo: Horkheimen e Adorno. In: _____. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1987.

HEILBORN, Maria Luiza. Vida a Dois: Conjugalidade Igualitária e Identidade Sexual. **Anais do VII Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. v. 2. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP, 1992.

HOUAISS, Antonio (Ed.). **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. CD único. Versão 1.0.5a.

JODELET, Denise. Représentation Sociale: phénomènes, Concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge (Ed.). **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984.

JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). Introdução. In: _____. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento (Aufklärung)? In: _____. **Textos seletos**. Trad. de Floriano de Sousa Fernandes e Raimundo Vier. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974. (edição bilíngüe).

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOLTUV, Bárbara Black. **O livro de Lilith**. 9. ed. Tradução de Rubens Rusche. São Paulo: Cultrix, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LEMOS, Edna Aparecida Louzada. **A formação do educador**: Os cursos de Magistério de 2º grau e de Pedagogia na região de Londrina, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Marta Maria Lone. **Magistério, a condição feminina**: um estudo sobre a construção do gênero no ICEIA. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, p. 369-383, 1994.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

_____. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul.-dez. 2005.

LOPES, Ana Yara Dana Paulino. **Pioneiros da Capital**: a colonização do Norte Novo do Paraná. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-FFLCH – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. A Educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo. O estado da pesquisa de comunicação no Brasil. In: _____. (Org.). **Temas contemporâneos em comunicação**. São Paulo: Edicom, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul.-dez., 2000.

_____. Magistério de 1° Grau: um trabalho de mulher. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, jul./dez. 1989.

_____. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Olhares atrevidos: ensaios foucaultianos sobre Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 273-280, 1996.

_____. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Uma Leitura da História da Educação sob a perspectiva do Gênero**. Perspectiva e Educação**, Porto Alegre, v. 6, p. 53-67, 1992.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Educação Infantil: algumas reflexões sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 17, p. 79 - 90, mar. 2005.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar** - fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

LUPORINI, Teresa Jussara. **Escola Estadual Senador Correia**: pioneira da instrução pública em Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR: Planeta, 1987.

MARINO, Divo. **O desenho da criança**. São Paulo: Editora do Brasil, 1957.

MARTINS, Maria Anita Viviani. **O professor como agente político**. São Paulo: Loyola, 1987.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico - São Paulo, 1890-1930. In: INTERNACIONAL STUDIES ASSOCIATION, Washington, DC, n. 19, 1995.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MEIRELES, Cecília. A arte de ser feliz. In: _____. **Escolha o seu sonho**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

MICHAUD, Stéphane. A mulher. In: FURET, François (Org.). **O homem romântico**. Lisboa: Editorial Presença, p. 87-116, 1999.

MISTRAL, Gabriela**.** Oração da Mestra. **Revista do Ensino**, n. 11, 1926.

MORGAN, Goreth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORPHEUS Dream World. **Fênix.** Disponível em: <http://members.fortunecity.com/deusdosonho/deuses.htm>. Acesso em: 07 maio 2008.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse**, **son image et son public**. Première édition. Paris: PUF, 1961.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1991.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1994.

OLIVEIRA, Newton Ramos de. Educação e Emancipação. In: BARBOSA, Raquel Lazzai Leite (Org.). **Formação de educadores**: Desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, p. 286-307, 2003.

O MITO DE LILITH. 02 maio 2007. **Baunilha & Canela.** Disponível em:<http://baunilhaecanela.blogspot.com/2007/05/o-mito-de-lilith.html>. Acesso em: 07 maio 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Vozes e Contrastes**. Discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância. In: CARVALHO, Adalberto Arthur Vieira Dias de. **Dicionário Temático de Filosofia da Educação**. Porto: Porto Editora, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. (Org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. 1. ed., v. 1. Londrina: Humanidades, 2007.

PASSOS, Izabel Christina Friche. **A Filosofia da Imaginação Radical de Cornelius Castoriadis**. Dissertação (Mestrado em Filosofia)-Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 1992.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. In: GADET, Françoise; HARK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do**

discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Sampaio Corrêa Mariani. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. [Orig. **Les vérités de La Police**. Paris: Maspero, 1975].

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, p. 238-321, 2004.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix; Editora Universidade de São Paulo, 1975.

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 9-18, ago.-set. 1987.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre Educación Infantil**. Traducción de José Maria Quintana Cabanas. Madrid: Editorial Tecnos, 1988.

_____. **Leonard and Gertrude.** Translated and abriged by Eva Channing. Boston: J. S. Cushing & Co., 1885.

PIAGET, Jean. **A Gênese das Estruturas Lógicas e Elementares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. [Orig. **La Genèse des Structures Logiques Élementaires**: Classifications et Seriations. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, 1959.]

_____. **Para Onde Vai a Educação?** 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1998.

PINHEIRO, Zairo Carlos da Silva. Castoriadis, a ilusão como princípio ativo no indivíduo. **Revista Eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário.** Rondônia, vol. 05, n. 3, p. 3-7, Jul. 2000.

POPPER, Karl Raimund. **A lógica de Pesquisa Científica**. Trad. Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mata. São Paulo: Cultrix, 1972.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2005. RESOLUÇÃO CEPE n° 46/2005. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/pedagogia_2005.pdf>. Acesso em: 5 set. 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PPP2007.pdf>. Acesso em: 5 set. 2008.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

PUTNAM, Linda L.; FAIRHURST, Gail Theus. Discourse analysis in organizations: issues and concerns. In: JABLIN, Frederic M.; PUTNAM, Linda L. (Eds.). **The New handbook of organizational Communication**: advances in theory, research, and methods. London: Sege, 2001.

RAGO, Margareth. Trabalho Feminino e Sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, p. 578-606, 1997.

ROCHA, Paula Melani. **As mulheres jornalistas no Estado de São Paulo**: o processo de profissionalização e feminização da carreira. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)-Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil**: estado da arte e bibliografia. São Paulo: FCC; REDUC/ INEP, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade.** O currículo integrado. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **A Feminização do Magistério**: reflexões sobre algumas abordagens e perspectivas. Monografia (Especialização em Sociologia e Sociologia da Educação)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR: UEL, 2001.

_____. **Magistério como profissão feminina**: uma trajetória histórica em Londrina na década de 1980. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa: UEPG, 2003.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**: Ensaio de ontologia fenomenológica. 11. ed. Tradução e notas de Paulo Perdigão. Petropólis, RJ: Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. v. 1, 38. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. v. 20, n. 2, 1995.

SFEZ, Lucien. **Crítica da comunicação**. São Paulo: Loyola, 1994.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **A feminização do corpo docente na democratização do ensino do século XIX.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá: UEM, 1996.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. **Infância, Experiência e Trabalho Docente**. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Marília: UNESP, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Elizabete Vieira Matheus da. **A Formação do Pedagogo**: Um Estudo Exploratório de Três Cursos de Pedagogia à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura)-Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis: UESC, 2004.

SILVA, Erineusa Maria da. **As relações de gênero no magistério**: a imagem da feminização. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: UFES, 1997.

SILVA, Flávio Caetano da. **A percepção que a professora primária tem do exercício do magistério**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas: UNICAMP, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Geraldo Pires de. **As três chamas do lar**: 1. Esposa; 2 . Mãe e educadora; 3. Dona-de-casa. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1958.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, Escola Normal e Feminização: Magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação ASPHE**. v. 2, n. 3, abril, 1998.

TRANCOSO, Gonçalo Fernandes. **Contos e histórias de proveito e exemplo**. Texto integral conforme a edição de Lisboa, de 1624. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1974.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánches. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização, 1982.

VENTURA, Deisy. **Monografia jurídica.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VOLPATTO, Rosane. **Brasil, mitos e lendas**. 2003. Disponível em: <http://www.rosanevolpatto.trd.br/deusademeter.htm>. Acesso em: 7 maio 2008.

WELLMER, Albrecht. Razón, utopia, y la dialéctica de la ilustración. In: GUIDDENS, Antony et al. **Habermas y la modernidad**. Madrid: Cátedra, 1991.

ZORTÉA, Alberto João. **Londrina através dos tempos e crônicas da vida**. São Paulo: Juriscred, 1975.

_____. **Jornal de Londrina**. Primeiro Caderno, 1962.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. Tabus acerca do magistério. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. Teoria da semicultura. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 56, ago.-dez. 1996.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGAMBEM, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVES, Nilda. **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1995.

AMADO, Janaína Passos; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coords.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

APPLE, Michael W.; NÓVOA, António. **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998.

ARAÚJO, Helena Costa de. As professoras primárias na viragem do século: uma contribuição para a história de sua emergência no estado (1870/1910). **Revista Organizações e Trabalho**, n. 56, dez. 1991.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **VI Encontro Nacional**: Documento Final. Belo Horizonte, 1992.

_____. **VII Encontro Nacional**: Documento Final. Niterói, RJ, 1994.

_____. **VIII Encontro Nacional**: Documento Final, 1996.

_____. **IX Encontro Nacional**: Documento Final. Campinas, ANFOPE, 1998.

_____. **Pronunciamento conjunto das Entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE et al**. Niterói, RJ, 2002.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do nosso tempo, v. 56).

AZZI, Riolando. Família, mulher e sexualidade na Igreja do Brasil: 1930-1964. In: MARCÍLIO, Maria Luiza. (Org.). **Família, mulher, sexualidade e Igreja na História do Brasil**. São Paulo: Ed. Loyola, p. 129, 1993.

BACHA, Marcia Neder. **A arte de formar**: o feminino, o infantil e o epistemológico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BACHELARD, Gastón. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1966.

BARBOSA, Manuel. Figuras da racionalidade pedagógica para uma epistemologia do ofício de educador. **Revista Educação**, Lisboa, v. VII, n. 2, p. 41-52, 1998.

BARBOSA, Raquel Lazzai Leite (Org.). **Formação de educadores**: Desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

BARROS, Rita Maria Manso de; FARIAS, Francisco Ramos de. O ser mulher e as nervuras do social. **Cadernos de Psicanálise**, SPCRJ. Rio de Janeiro, v. 19, n. 22, p. 187-210, 2003.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre a educação. **Educação & Sociedade**, ano XXVII, n. 3, p 471-478, 1993.

BLASS, Leila Maria da Silva. Gênero e trabalho: trajetórias de uma problemática. In: Adorno, Sérgio (Org.). **A Sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade**. Porto Alegre: SBS/ Ed. Universidade, 1995.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. A escola normal: uma escola para mulheres? A formação de profesores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Coords.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

BOURDIEU, Pierre. La domination masculine. **Actes de la Recherche**, n. 84, set. 1990.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRANDÃO, Junito de Sousa. O mito de Teseu (capítulo IV). In: _____. **Mitologia Grega**. v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. In: Nóbrega, Vandick Londres da. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1968.

_____. Decreto-lei n. 3.276, de 6 de dezembro 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Brasília, 1969.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP n. 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999.

_____. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Brasília, 1962.

_____. Parecer n. 291/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília, 1963.

_____. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estudos Pedagógicos superiores. Mínimo de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília, 1969.

_____. Parecer n.672, de 4 de setembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciaturas. Relator: Valnir Chagas. Brasília, 1969.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES n.970, de 9 de novembro de 1999. Do Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia. Brasília, 1999.

_____. Indicação n. 67, de 2 de setembro de 1975. Trata dos Estudos Superiores de Educação. Autoria: Valnir Chagas, Brasília, 1975.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Proposta de Diretrizes Curriculares. Brasília, 1999

CALVINO, João. **As Institutas ou Tratado da Religião Cristã**. Vol. I. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1985. 333p.

CAMPOS, Agostinho de. **Casa de pais, escola de filhos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1921.

CASALI, Alípio. **Por um código de ética para os agentes públicos e lideranças políticas, sociais e comunitárias**. São Paulo, CEPAM / Centro de Estudos e Pesquisas da Administração Municipal, 2000.

CHAGAS, Valnir. **Formação do Magistério**: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

COMENIUS, Jan Amós. **Didática Magna**. Praga: Fundação Calouste Gubenkian, 1957.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro, 1998.

COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. São Paulo: Editora Martim Claret, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

D'ANTOLA, Arlette. **Supervisão e currículo**: rumo a uma visão humanística. São Paulo: Pioneira, 1983.

DEL PRIORI, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Algumas reflexões sobre a pesquisa histórico-sociológica tendo como objeto a educação da população brasileira. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **História e história da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. São Paulo: Autores Associados - HISTEDBR, 1998.

DESCARTES, Réné. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DINIZ, Eli. **Crise, Reforma do Estado e governabilidade**: Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

DUFOUR, Dany-Robert. **Os Mistérios da Trindade**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1990.

DUSSEL, Enrique. **1942**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, Maria Esther. **A história de vida como instrumento de captação da realidade social**. Cadernos CERU, n. 6, série 2, 1995.

_____. A História de vida como instrumento de captação da realidade social. **Cadernos CERU n. 6**, série 2, 1995.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Mulher Escondida na Professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, Francisco Whitaker. **Planejamento sim e não**: um modo de agir num mundo em permanente mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Geral, 1993.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. O que é crítica? (Crítica e Aufklärung). **Caderno da FFC**: Foucault**:** história e destinos de um pensamento. Marília, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michael Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILLI, Pablo. (Orgs.). **Escola S. A.**: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1993.

GAGNEBIN, Jean. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, p. 83-100, 1997.

GANEM, Carlos; SANTOS, Elaine Menezes dos (Orgs.). **Brasil inovador**: o desafio empreendedor – 40 histórias de sucesso de empresas que investem em inovação. Brasília: IEL, FINEP, 2005.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o Inconsciente**. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOERGEN, Pedro Laudinor. A crítica da modernidade e Educação. **Pro-posições**: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, v. 7, n. 2, p. 5-28, jul.,1996.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

_____. **Movimentos e lutas sociais na História do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época, v. 5).

_____. **Teoria dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (Orgs.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2001.

_____. **Discurso e Mídia**: A Cultura do Espetáculo. São Carlos: Clara Luz, 2003.

_____. **Formação Discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido**: mídia e produção de identidades. São Paulo - Universidade Estadual Paulista, 2003. Disponível em: <http://www.uems.br/na/discursividade/Arquivos/edicao02/pdf/Maria%20do%20Rosario%20Gregolin.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____; CRUVINEL, Maria de Fátima; KHALIL, Marisa Gama (Orgs.). **Análise do discurso**: entornos do sentido. Araraquara, SP: Laboratório Editorial da UNESP/Araraquara; Cultura Acadêmica Editora, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **A cerca do Uso Pragmático, Ético e Moral da Razão Prática**. In: _____. Comentários à Ética do Discurso. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. A História de vida. In: _____. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. 3. ed. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HIPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

JODELET, Denise. Les représentations sociales. Un domaine en expansion. In: _____ (Ed.). **Les Représentations Sociales**. Paris: PUF, 1989.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão Pura**. São Paulo: Nova cultural, 1999.

_____. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1996.

KLIEBARD, Herbert M. Bureaucracy and curriculum theory. In: HAUBRICH, Vernon F. (Ed.). **Freedom, bureaucracy and schooling**. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, p. 43-64, 1971.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LACROIX, Xavier. (Org.). **Mulher & homem**: a inapreensível diferença. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEBRUN, Jean-Pierre. As Leis da Linguagem. In: _____. **Um Mundo Sem Limite**. Ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LONDRINA, Lei n. 34, 3 nov. de 1937. **Estabelece subvenção mensal para ajuda de custo ao Inspetor Municipal de Ensino**. Câmara Municipal. Londrina, p. 1, 1937.

LONDRINA, Lei n. 46, 21 fev. de 1949. **Cria Departamento de Educação e Assistência Social** – DEPAS. Câmara Municipal. Londrina, p. 1-3, 1949.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Colonizador-colonizado**: uma relação educativa no movimento da História. Belo Horizonte: UFMG, 1985.

_____; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Historial, 6).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUPORINI, Teresa Jussara. **De Escola Normal a Instituto de Educação**: a trajetória de uma escola. Ponta Grossa: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1994.

LUTERO, Martinho - **Sobre a Autoridade Secular**. 1ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, p. 73-94, 2003.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. 3. ed. Curitiba: Guairá, 1944.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola**: espaço do projeto. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. **Escola cidadã do Paraná**: avanços e recuos. Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. **Escola cidadã no Paraná**: análise de seus avanços e retrocessos. Cidadania: textos, políticas públicas, movimentos sociais e participação. Campinas, n. 12, p. 35-52, jul. 1998.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1987.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaios**. Tradução Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores: Montaigne I e II).

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: vozes, 2003.

NAGLE, Jorge. O Entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. In: _____. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Políticas educacionais do Paraná**: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos 80. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1983.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento do trabalho docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Terra a Vista**. Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo. São Paulo; Campinas: Cortez; Editora da UNICAMP, 1990.

PEDRO, Joana Maria. **Mulheres honestas e mulheres faladas**: uma questão de gênero. Florianópolis: UFSC, 1994.

PERROT, Michelle. A família triunfante. In: DUBY, Georges; ARIÈS, Phillippe. (Orgs.). **História da vida privada** – da Revolução Francesa à Primeira Guerra. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. 4, p. 93-104, 1991.

_____. Figuras e papéis. In: DUBY, Georges; ARIÈS, Phillippe. (Orgs.). **História da vida privada** – da Revolução Francesa à Primeira Guerra. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. 4, p. 121-186, 1991.

_____. Funções da família. In: DUBY, Georges; ARIÈS, Phillippe. (Orgs.). **História da vida privada** – da Revolução Francesa à Primeira Guerra. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. 4, p. 105-120, 1991.

_____. Outrora, em outro lugar. In: DUBY, Georges; ARIÈS, Phillippe. (Orgs.). **História da vida privada** – da Revolução Francesa à Primeira Guerra. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. 4, p. 17-20, 1991.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. Memória e identidade social. **Revista de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Inteligência.** Rio de Janeiro: Zahar; Fundo de Cultura, 1967.

PILOTTO, Erasmo. **Memorial** (Manuscrito inédito), 1989.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2001.

PINAR, William F. et al. **Understanding curriculum**: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang, 1995.

POLLOCK, Griselda. Missing women. Rethinking early thoughts on images of women. In: SQUIRES, Carol (Ed.). **The critical image**. Seattle: Bay Press, 1990.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo, CERU/FFLCH/USP, 1983. (Coleção Textos, 4).

RABELAIS, F. ***Gargantua***. Éditions du Seuil, Paris, 1996.

RECH, Pedro Eloi. Formação de professor: uma análise de faxinal do céu. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi fiorelli. **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina, PR: UEL, 2001.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, Eliana Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 608 p. (Coleção Historial, 6).

RITZKAT, Marli Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 102-115, 2000. (Coleção Historial, 6).

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **Razão nômade**: Walter Benjamin e outros viajantes. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

ROTTERDAM, Erasmo de. **Elogio da Loucura**, trad. de Paulo M. Oliveira. coleção Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultura, 1972.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SACRISTAN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____; GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 65, p. 3-76, 2003.

SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire**: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2005.

_____. Los aspectos metodológicos y pedagógicos: retos de cara a la renovación curricular. In: NÚÑEZ, Carlos (Org.). **Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa**. México: ITESO/CEAAL/CREFAL, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Elizabete Vieira Matheus da. **A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: Um Estudo Exploratório de Três Cursos de Pedagogia à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Satarina – UDESC, Florianópilis, SC, 2004

SINGER, Peter. **Vida Ética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

SOUZA, Aparecida Néri. **Sou professor, sim senhor**! Campinas, SP: Papirus, 1996.

SOUZA, Gilda de Mello e. **O espírito das roupas**: a moda no século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

THOMPSON, Paulo. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lélio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **A primeira escola normal do Brasil**: uma contribuição à história de formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Niterói, RJ, 1992.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: Edusf, 1990.

ZORTÉA, Alberto João. A universidade e a industrialização de Londrina. **Folha de Londrina**, 07 ago. 1973.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **Gênero e Docência: uma representação dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina**

Eu, _____, idade _____, sexo ____, naturalidade _____, portador de documento RG: _____, CPF: _____, UF___, declaro ter sido informado(a) de que estou participando espontaneamente de um estudo de cunho acadêmico, que tem por objetivo identificar, por meio das falas dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, as representações que se têm em relação ao gênero e à docência. Estou ciente de que poderei desistir da pesquisa a qualquer momento, inclusive sem nenhum motivo, bastando, para isso, informar a decisão à pesquisadora. Os dados referentes a mim são sigilosos. A qualquer momento, poderei obter informações sobre a pesquisa. Estou ciente de que minha participação é voluntária e sem interesse financeiro, sem nenhum risco ou prejuízo de qualquer natureza.

Faz-se necessário ressaltar que a coleta de dados para pesquisa terá como parâmetro as seguintes etapas:

- produção de desenhos e textos elaborados pelos discentes do Curso de Pedagogia no que se refere à compreensão em relação ao gênero e à docência;
- apresentação oral dos discentes em relação às suas representações desenhadas e/ou escritas sobre gênero e docência;
- tendo como base as representações de cada discente participante do estudo, o pesquisador apresentará, para os quatro anos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual, em forma de gráficos, as categorias predominantes nos desenhos e textos elaborados pelos discentes;
- para garantir fidedignidade na transcrição dos dizeres dos discentes para o estudo em questão, todo o diálogo será gravado em MP3.

Londrina, _____de_____ de 2009.

_____ _____

Assinatura do participante testemunha

ANEXOS

ANEXO A – COMPARAÇÃO DAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE LONDRINA E DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

Dado obtido por meio do Projeto de Pesquisa "História do Curso de Pedagogia da UEL de 1960 a 2005", coordenado por Maria Luiza Macedo Abbud e Marta Regina Gimenez Favaro Weber, professoras da Universidade Estadual de Londrina.

Comparando as grades curriculares, podemos observar as semelhanças de composição curricular. No Quadro 1, temos a grade curricular definida pelo Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939, que cria a seção de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil (SILVA, 1999) que pode ser confrontada com a que foi implantada no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina em 1961.

QUADRO 1 – Grades curriculares

Série	Pedagogia FFCL-Londrina – 1961	Pedagogia FNF Universidade do Brasil* – 1939
1ª	• Introdução à Filosofia • História da Filosofia • Psicologia da Educação • Sociologia Geral • Elementos de Matemática e Estatística • Biologia	• História da Filosofia • Psicologia Educacional • Sociologia • Complementos de Matemática • Fundamentos Biológicos da Educação
2ª	• Filosofia da Educação • História a Filosofia • História da Educação • Psicologia Evolutiva • Elementos de Matemática e Estatística • Sociologia da Educação	• História da Educação • Psicologia Educacional • Estatística Educacional • Fundamentos Sociológicos da Educação • Administração Escolar
3ª	• Filosofia da Educação • História da Educação • Psicologia Evolutiva • Administração Escolar • Didática Geral • Cultura Brasileira	• Filosofia da Educação • História da Educação • Psicologia Educacional • Administração Escolar

ANEXO B – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (2007)

PEDAGOGIA

Criação
Decreto Estadual n.º 29.916, de 28.05.60

Criação das Habilitações
Resolução n.º 148, de 20.11.97, alteradas as denominações das Habilitações pela Resolução CEPE n.º 84, de 29.07.04.

Implantação do Curso na UEL
01.03.62

Reconhecimento
Decreto Estadual nº 2.216, de 21.06.2000.

Grau
Licenciado em Pedagogia

Código
Matutino: 34 Vespertino: 05 Noturno: 33

Turno
Matutino, Vespertino e Noturno

Perfil do Profissional
O Curso de Pedagogia formará um profissional cuja base de atuação é a docência, pautada pela unidade teoria-prática, tendo a totalidade e a interdisciplinaridade como categorias privilegiadas. O Curso de Pedagogia deve abranger a formação do (a) educador (a) num sentido amplo que contemple a educação formal, prioritariamente, e a educação não-formal. A primeira, entendida nas práticas educativas desenvolvidas no sistema de ensino em que a instituição escolar configura-se como principal espaço de atuação do pedagogo e, a segunda, que apresenta como espaço de atuação as várias outras instituições, associações, organizações e grupos dos diferentes segmentos da sociedade.

Objetivos do Curso
Formar o Pedagogo numa perspectiva de totalidade do trabalho pedagógico para atuar em: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil e Gestão Pedagógica.

Campos de Atuação
Escolares: Docência (Centros de Educação Infantil; Formação de professores em nível médio; Séries iniciais; Educação de Jovens e Adultos), Gestão Pedagógica (Centros de Educação Infantil; Formação de professores em nível médio; Séries iniciais; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Fundamental e médio; Educação profissionalizante). Não-Escolares: na docência e na gestão pedagógica – No planejamento, organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico não escolar (movimentos sociais; espaços comunitários, projetos educativos vinculados ao Poder Público; ONGs).

Duração
Mínima: 4 anos Máxima: 8 anos

Ano de Implantação do Currículo
2007
Avaliação do MEC
2001: B - 2002: A - 2003: B - 2005: 3

Sistema Acadêmico
Seriado Anual (vide Resolução no endereço eletrônico: www.uel.br/prograd/PP/index.htm)
N.º de Alunos por Turma
40
Carga Horária
Teórica: 2.686
Prática: 34
Estágio Obrigatório: 408
Trabalho de Conclusão de Curso: 136
Atividade Acadêmica Complementar: 100
Total do Curso: 3.364

Organização Curricular

1ª Série

Código	Nome	Oferta	Carga Horária		
6EDU025	Trabalho Pedagógico na Gestão Escolar	1S	68	-	68
6EDU038	Didática: Trabalho Pedagógico Docente	1S	68	-	68
6EDU048	Políticas Educacionais A	2S	68	-	68
6EDU049	Didática: Organização do Trabalho Pedagógico	2S	68	-	68
6EDU050	Filosofia e Educação I	2S	68	-	68
6EDU051	História da Educação I	A	68	-	68
6EDU052	Educação e Diversidade	A	68	-	68
6EDU053	Educação e Tecnologia A	A	34	34	68
6EDU054	Metodologia do Trabalho Científico em Educação A	A	68	-	68
6SOC090	Sociologia da Educação A	1S	68	-	68
		Total	**646**	**34**	**680**

2ª Série

Código	Nome	Oferta	Carga Horária		
6EDU055	Didática: Avaliação e Ensino	1S	68	-	68
6EDU056	Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	2S	68	-	68
6EDU057	Coordenação do Trabalho Pedagógico Escolar e Não-escolar	A	136	-	136
6EDU058	Psicologia do Desenvolvimento A	A	136	-	136
6EDU059	História da Educação II	A	68	-	68
6EDU060	Filosofia da Educação II	A	68	-	68
6EDU061	Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	A	68	-	68
6EDU062	Pesquisa Educacional A	A	68	-	68
		Total	**680**	**-**	**680**

3ª Série

Código	Nome	Oferta	Carga Horária		
6EDU063	Psicologia da Aprendizagem	A	1S	68	- 68
6EDU064	Prática Educativa com Crianças de 0 a 3 anos	1S	68	-	68
6EDU065	Filosofia da Educação III	1S	68	-	68
6EDU066	Didática das Ciências da Natureza para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	2S	68	-	68
6EDU067	Alfabetização A	2S	68	-	68
6EDU068	Educação Especial	2S	68	-	68
6EDU069	História da Educação III	A	68	-	68
6EDU070	Gestão Escolar e Currículo	A	68	-	68
6EDU071	Saberes e Fazeres da Educação Infantil	A	136	-	136
6EST610	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	A	**-**	136	136
6EST611	Estágio Supervisionado em Gestão Pedagógica	A	**-**	136	136
6TCC606	Trabalho de Conclusão de Curso I	A	68	-	68
		Total	**748**	**272**	**1020**

4ª Série

Código	Nome	Oferta	Carga Horária		
6EDU072	Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	1S	68	-	68
6EDU073	Didática da História para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	1S	68	-	68
6EDU074	Coordenação do Trabalho Pedagógico em				

	Movimentos Sociais	1S	68	-	68
6EDU075	Didática da Matemática para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental A	2S	68	-	68
6EDU076	Didática da Geografia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	2S	68	-	68
6EDU077	Educação de Jovens e Adultos	2S	68	-	68
6EST612	Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	A	-	136	136
6TCC607	Trabalho de Conclusão de Curso II	A	68	-	68
	Optativa I	1S	68	-	68
	Optativa II	1S	68	-	68
	Optativa III	2S	68	-	68
	Optativa IV	2S	68	-	68
		Total	**748**	**136**	**884**

Disciplinas Optativas

Código	Nome	Oferta	Carga Horária		
6EDU902	Organização de Ambientes de Aprendizagem: Contribuição da Psicologia Educacional	1S	68	-	68
6EDU903	Didática: Tecnologias e Aprendizagem	1S	68	-	68
6EDU904	Alfabetização: Tendências Atuais	1S	68	-	68
6EDU905	Tópicos Especiais em História da Educação	1S	68	-	68
6EDU906	Educação e Ludicidade	1S	68	-	68
6EDU907	Educação e Trabalho	1S	68	-	68
6EDU908	Temas Filosóficos Contemporâneos e Educação	2S	68	-	68
6EDU909	Atuação do Pedagogo em Espaço de Educação não formal	2S	68	-	68
6EDU910	Construção de Práticas Interdisciplinares nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	2S	68	-	68
6EDU911	Saberes e Fazeres do Professor diante das Dificuldades de Aprendizagem	2S	68	-	68
6EDU912	Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização, Letramento e Linguagem	2S	68	-	68
6EDU913	Tópicos Especiais em Didática	2S	68	-	68

Ementas

1ª Série

6EDU025 Trabalho Pedagógico na Gestão Escolar
Antecedentes históricos do trabalho do pedagogo (orientador educacional e supervisor escolar) na escola pública. Especificidades da função do pedagogo. Formas de desenvolvimento da Coordenação do trabalho pedagógico na organização e gestão democrática da escola pública.

6EDU038 Didática: Trabalho Pedagógico Docente
Conceitos de educação, pedagogia, educação escolar e Didática.Teorias pedagógicas e caracterização de trabalho docente. Formação profissional e constituição da docência. A escola como “locus” do trabalho docente.

6EDU048 Políticas Educacionais A
O cenário mundial contemporâneo: organismos multilaterais de financiamento e as propostas para a América Latina. Política Educacional Brasileira e a legislação atual.

6EDU049 Didática: Organização do Trabalho Pedagógico
O planejamento de ensino como requisito essencial na organização do trabalho docente. Planejamento: tipos, elementos constitutivos e planos de ensino.

6EDU050 Filosofia e Educação I
Introdução à Filosofia. Relação entre Filosofia e Educação: enfoque antropológico.

6EDU051 História da Educação I
O processo histórico de sistematização da educação e da escola no ocidente e na realidade brasileira do século XV ao século XVIII.

6EDU052 Educação e Diversidade
Conceito de diversidade, inclusão e exclusão. Processo de discriminação, estigmatização e segregação social. Caracterização das diferenças significativas: classe social, gênero, cultura, etnia, religião e pessoas com necessidades especiais.

6EDU053 Educação e Tecnologia A
Histórico, conceito e evolução da tecnologia e seu uso em ambientes de aprendizagem. O uso das tecnologias no processo de ensino (informática, redes, ensino a distância). Os meios de comunicação e a indústria cultural.

6EDU054 Metodologia do Trabalho Científico em Educação A
A formação do pesquisador no processo de construção do conhecimento na universidade. O processo de construção do conhecimento filosófico e científico em educação. Os diferentes enfoques teórico-metodológicos da pesquisa.

6SOC090 Sociologia da Educação A
A Sociologia como forma de interpretação científica da realidade social. As relações entre indivíduo e sociedade de acordo com a perspectiva estrutural-funcionalista e com a perspectiva histórico-dialética. Educação e sociedade.

2ª Série

6EDU055 Didática: Avaliação e Ensino
Conceitos básicos e abordagens atuais. Técnicas e instrumentos de avaliação na escola básica. Comunicação dos resultados da avaliação.

6EDU056 Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil
Credenciamento, organização e gestão de instituições de educação infantil. Subsídios para elaboração da proposta pedagógica: princípios norteadores e fundamentos legais e didático-pedagógicos na educação infantil. Elementos da proposta pedagógica. Articulação entre a família, a escola e a comunidade.

6EDU057 Coordenação do Trabalho Pedagógico Escolar e Não-escolar
Abordagens e formas de implementação do planejamento educacional e do projeto pedagógico. Relação família, escola e comunidade. Conceituação e caracterização da educação em espaços não-formais. O trabalho do pedagogo em espaços não-escolares.

6EDU058 Psicologia do Desenvolvimento A
A Psicologia do desenvolvimento e suas interfaces com a educação: temas, perspectivas atuais e pesquisas no Brasil. Abordagens teóricas no estudo do desenvolvimento humano: ecológica, sócio-histórica, psicanalítica e epistemologia genética. Desenvolvimento humano: questões contemporâneas e sua relevância social.

6EDU059 História da Educação II
O processo de constituição histórica da educação e da escola no Brasil, tendo por referência a educação ocidental, final do século XVIII e século XIX.

6EDU060 Filosofia da Educação II
Relação entre Filosofia e Educação: enfoque epistemológico.

6EDU061 Trabalho Pedagógico na Educação Infantil
Perspectivas históricas, social, política e cultural da educação infantil no Brasil. História da educação infantil. Função das instituições de educação infantil: Integração entre os cuidados e a educação. Política nacional e formação de professores de educação infantil. Desafios da educação infantil na atualidade.

6EDU062 Pesquisa Educacional A
As diferentes abordagens de pesquisa em educação. Elaboração de um projeto de pesquisa educacional.

3ª Série

6EDU063 Psicologia da Aprendizagem A
Abordagens comportamentalistas da aprendizagem. Teoria da aprendizagem social. Aprendizagem significativa. Teoria do processamento da informação. Inteligência e aprendizagem.

6EDU064 Prática Educativa com Crianças de 0 a 3 anos
Organização do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos. Planejamento de atividades e rotinas educativas: banho, sono, alimentação, controle dos esfíncteres. A organização de ambientes interativos. A interação professor, criança e família.

6EDU065 Filosofia da Educação III
Pensamento filosófico e a educação no Brasil.

6EDU066 Didática das Ciências da Natureza para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Ciências da natureza na escola: constituição da disciplina e áreas de conhecimento de referência. Perspectivas teórico-metodológicas e suas implicações no aprendizado: diferentes abordagens, conteúdos e modos de conceber a elaboração conceitual.

6EDU067 Alfabetização A
Concepções de alfabetização. Processos de alfabetização sintéticos, analíticos e ecléticos: evolução histórica e análise crítica. As relações entre alfabetização e letramento. O processo de construção da leitura e da escrita.

6EDU068 Educação Especial
Caracterização das necessidades educacionais especiais. Educação especial nos diferentes níveis de ensino. Adaptações Curriculares. Estratégias pedagógicas favorecedoras da inclusão no contexto escolar. Avaliação das necessidades educacionais especiais no contexto educacional.

6EDU069 História da Educação III
O processo de constituição da educação e da escola no Brasil no século XX, nos seus diferentes níveis e modalidades.

6EDU070 Gestão Escolar e Currículo
Histórico, conceituação e pressupostos teóricos do currículo. Pensamento pedagógico e currículo no Brasil. Enfoque sócio-político e integração curricular. O papel do pedagogo na construção do currículo e na gestão escolar.

6EDU071 Saberes e Fazeres da Educação Infantil
Currículo, planejamento e avaliação na educação infantil. Pressupostos teórico-metodológicos para a educação da criança de 0 a 5 anos. O fazer pedagógico nas instituições de educação infantil: Organização do tempo e do espaço. Áreas do conhecimento na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

6EST610 Estágio Supervisionado em Educação Infantil
Vivência da realidade de Centros de Educação Infantil. Problematização de situações para elaboração, execução e avaliação de propostas de intervenção

6EST611 Estágio Supervisionado em Gestão Pedagógica
A atuação do pedagogo (orientador educacional, supervisor escolar) na instituição escolar e nos espaços não formais. Elaboração, execução e avaliação de projetos educativos.

6TCC606 Trabalho de Conclusão de Curso I
Elaboração do projeto de pesquisa e desenvolvimento da primeira fase da pesquisa.

4ª Série

6EDU072 Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Pressupostos teórico-metodológicos da língua portuguesa e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. A língua como produto do coletivo e histórico. A variação lingüística. A leitura, produção de textos e análise lingüística. As diversas propostas de ensino da língua portuguesa.

6EDU073 Didática da História para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Conhecimento histórico e o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental. Redefinição de conteúdos, abordagens e metodologias. Constituição da disciplina escolar. Propostas curriculares. Construção de conceitos. Tempo histórico, memória e cultura.

6EDU074 Coordenação do Trabalho Pedagógico em Movimentos Sociais
Organização do trabalho pedagógico em espaços de educação não-formal. A relação entre educação e projeto político-ideológico nos movimentos sociais. Perspectivas de atuação do pedagogo.

6EDU075 Didática da Matemática para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental A
Pressupostos teórico-metodológicos do ensino da Matemática e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental. Parâmetro Curricular de Matemática e Currículo Básico do Estado do Paraná: tendências e concepções. Metodologias para o ensino de números, medidas, geometria e tratamento da informação.

6EDU076 Didática da Geografia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Perspectivas teóricas e metodológicas do ensino da Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Constituição da disciplina escolar. Propostas curriculares, abordagens, conteúdos e métodos para a construção do conhecimento geográfico. Formação de conceitos. Análise das transformações e das relações natureza e sociedade.

6EDU077 Educação de Jovens e Adultos
Educação de jovens e adultos: abordagem histórica, política e conceitual, desafios e perspectivas. Alfabetização de jovens e adultos: história e conceitos, propostas teórico metodológicas.

6EST612 Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Vivência no espaço profissional. Problematização de situações para a elaboração, execução e avaliação de propostas de intervenção.

6TCC607 Trabalho de Conclusão de Curso II
Desenvolvimento e conclusão do trabalho monográfico de pesquisa.

Optativas

6EDU902 Organização de Ambientes de Aprendizagem: Contribuição da Psicologia Educacional
Fatores determinantes da interação professor/aluno. As interações sociais na escola e a promoção da aprendizagem. A construção do auto-conceito e auto-estima do aluno. Os efeitos das expectativas do professor na aprendizagem do aluno. Motivação e aprendizagem escolar. O uso de estratégias de aprendizagem.

6EDU903 Didática: Tecnologia e Aprendizagem
Os meios de comunicação na sociedade contemporânea e suas influências no modo de aprender. Informática: das máquinas de ensinar às redes mundiais de computadores.

6EDU904 Alfabetização: Tendências Atuais
As novas propostas didáticas para a alfabetização baseadas em estudos e pesquisas mais recentes da área da Psicologia, Lingüística e Sociolingüística.

6EDU905 Tópicos Especiais em História da Educação
Estudos e pesquisas históricas sobre os diferentes níveis e modalidades da educação escolar.

6EDU906 Educação e Ludicidade
A ludicidade no contexto atual. Perspectivas social-educacional-psicológica-antropológica e cultural do lúdico na infância. A criança, a escola, o lúdico e a construção do conhecimento. O jogo como metodologia de trabalho e a formação lúdica do professor.

6EDU907 Educação e Trabalho
Contextualização histórica da relação entre trabalho e educação. Organização do trabalho e exigências educativas contemporâneas. As diferentes propostas de formação para e pelo trabalho.

6EDU908 Temas Filosóficos Contemporâneos e Educação
Debate filosófico contemporâneo e suas implicações no campo educacional. Sugestões educacionais contemporâneas e Filosofia.

6EDU909 Atuação do Pedagogo em Espaço de Educação não Formal
A atuação do pedagogo em projetos educativos desenvolvidos por instituições sociais governamentais e não-governamentais. Elaboração de projetos.

6EDU910 Construção de Práticas Interdisciplinares nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Áreas de conhecimento e diferentes abordagens interdisciplinares.

6EDU911 Saberes e Fazeres do Professor diante das Dificuldades de Aprendizagem
Histórico das concepções de dificuldades de aprendizagem. Caracterização das dificuldades de aprendizagem. Abordagens contextuais: prevenção e intervenção. Multiplicidade de fatores na determinação das dificuldades de aprendizagem. Possibilidades de observação das dificuldades de aprendizagem em sala de aula. Possíveis alternativas de atuação pedagógica nas dificuldades de aprendizagem em diferentes contextos educativos.

6EDU912 Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização, Letramento e Linguagem
História e conceitos de alfabetização. Propostas teórico metodológicas de alfabetização: a redefinição de paradigmas. Letramento, linguagem e cidadania: instrumentos de comunicação do pensamento e da ação dos sujeitos da EJA.

6EDU913 Tópicos Especiais em Didática
Abordagem de tópicos no campo da didática relevantes para a formação do professor.

Corpo Docente

Nome	Vínculo	Regime	Curso de Graduação	Titulação
Adreana Dulcina Platt	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Adriana Cristine Dias Locatelli	Temporário	40	Psicologia	Mestrado
Ana Lucia Ferreira Aoyama	Efetivo	Tide	Pedagogia	Mestrado
André Luiz Joanilho	Efetivo	Tide	História	Doutorado
Angela Galizzi Vieira Gomide	Efetivo	Tide	Pedagogia	Mestrado
Angela Maria Hidalgo	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Beatriz Carmo Lima de Aguiar	Temporário	20	Ciências Sociais	Mestrado
Carlos Toscano	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Carolina dos Santos Bezerra Perez	Temporário	20	Pedagogia	Mestrado
Celeste Maria Mendes Pimenta	Temporário	20	Pedagogia	Especialização
Célia Regina Vitaliano	Efetivo	Tide	Psicologia	Doutorado
Celso Martins de Souza	Temporário	Tide	Educação Artística	Graduação
Cintia de Paula Choma	Temporário	20	Pedagogia	Especialização
Claudia Chueire de Oliveira	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Claudia Ximenez Alves	Efetivo	Tide	Pedagogia	Mestrado
Cleide Vitor Mussini Batista	Efetivo	40	Pedagogia	Doutorado
Cristina Nogueira de Mendonça	Efetivo	40	Pedagogia	Mestrado
Dalberto Luiz de Santo	Efetivo	Tide	Educação Física	Mestrado
Diene Eire de M. Bortotti de Oliveira	Efetivo	Tide	Pedagogia	Mestrado
Edilaine Vagula Bavutti	Efetivo	40	Pedagogia	Mestrado
Edmilson Lenardão	Efetivo	Tide	Pedagogia	Mestrado
Edneia Consolin Poli	Efetivo	Tide	Matemática	Mestrado

Eliane Castilho de Mello	Temporário	Tide	Educação Artística	Especialização
Eliane Cleide da Silva Czernisz	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Eliane Cristina da Silva	Temporário	20	Pedagogia	Especialização
Elsa Maria M. Pessoa Pullin	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Elsio Lenardão	Efetivo	Tide	Ciências Sociais	Doutorado
Elson Alves de Lima	Temporário	40	Ciências Sociais	Mestrado
Francine Kemmer Cernev	Temporário	20	Administração	Especialização
Francismara Neves de Oliveira	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Georfravia Montoza Alvarenga	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Gilmar Aparecido Altran	Efetivo	Tide	Filosofia	Mestrado
Gilmara Lupion Moreno	Efetivo	Tide	Pedagogia	Mestrado
Isabelle Fiorelli Silva	Temporário	40	Pedagogia	Mestrado
Jaqueline Delgado Paschoal	Efetivo	Tide	Pedagogia	Mestrado
Juarez Gomes	Efetivo	Tide	Pedagogia	Mestrado
Leoni Maria Padilha Henning	Efetivo	Tide	Filosofia	Doutorado
Lucia Amaral Hidalgo	Efetivo	Tide	Pedagogia	Mestrado
Luciane G. Batistella Bianchini	Temporário	20	Pedagogia	Especialização
Lucinea Aparecida de Rezende	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Magali Oliveira Kleber	Efetivo	Tide	Música	Doutorado
Magda Madalena Tuma	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Marcos Jorge	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Maria Aparecida T. Zamberlan	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Maria Cristina Marquezine	Efetivo	Tide	Psicologia	Doutorado
Maria Das Graças Ferreira	Efetivo	Tide	Pedagogia	Mestrado
Maria de Carvalho Gomes	Temporário	Tide	Psicologia	Especialização
Maria José Ferreira Ruiz	Temporário	Tide	Pedagogia	Especialização
Maria Luiza Macedo Abbud	Efetivo	Tide	Psicologia	Doutorado
Maria Ruth Sartori da Silva	Efetivo	Tide	Pedagogia	Mestrado
Marilia Faria de Miranda	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Marleide R. da Silva Perrude	Efetivo	Tide	Pedagogia	Mestrado
Marta Regina F. de Oliveira	Temporário	40	Pedagogia	Mestrado
Marta Regina G. Favaro Weber	Efetivo	Tide	Pedagogia	Mestrado
Martha Aparecida S. Marcondes	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Maura Maria Morita Vasconcellos	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Miriam Maria Bernardi Miguel	Temporário	40	Pedagogia	Mestrado
Nadia Aparecida de Souza	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Nerynei Meira Carneiro	Temporário	Tide	Letras	Doutorado
Neusi Aparecida Navas Berbel	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Nilson Carlos Stefani Violato	Temporário	20	Pedagogia	Mestrado
Olga Ribeiro de Aquino	Efetivo	40	Pedagogia	Doutorado
Paulo de Tarso Galembeck	Efetivo	Tide	Letras	Doutorado
Paulo Roberto de Carvalho	Efetivo	Tide	Psicologia	Doutorado
Paulo Roberto Stefani Violato	Temporário	20	Educação Física	Mestrado
Rafael Bianchi Silva	Temporário	Tide	Psicologia	Especialização
Regina Carboni Alves de Assis	Temporário	20	Pedagogia	Especialização
Rosa Maria Junqueira Scicchitano	Efetivo	40	Pedagogia	Doutorado
Rosane Aparecida Alexandre	Temporário	40	Pedagogia	Especialização
Rosangela Aparecida Volpato	Efetivo	Tide	Filosofia	Doutorado
Salete Regina Lugle	Temporário	20	Pedagogia	Graduação
Samira Fayez Kfouri da Silva	Efetivo	40	Pedagogia	Mestrado
Sandra Regina Mantovani Leite	Efetivo	Tide	Pedagogia	Mestrado
Silvia Alves dos Santos	Temporário	20	Pedagogia	Graduação
Silvia Márcia Ferreira Meletti	Efetivo	Tide	Psicologia	Doutorado
Silza Maria Pasello Valente	Efetivo	Tide	Pedagogia	Doutorado
Soelma Diniz Pereira Adegas	Temporário	40	Pedagogia	Especialização
Sueli Edi Rufini Guimarães	Efetivo	Tide	Psicologia	Doutorado
Tallita Soares Lopes	Temporário	Tide	Psicologia	Especialização
Valéria Trigueiro Santos Adinolfi	Temporário	40	Filosofia	Mestrado
Vanderlice Benevide	Temporário	20	Pedagogia	Especialização
Zilda Rossi Araujo	Temporário	20	Pedagogia	Mestrado
Zuleika Aparecida Claro Piassa	Efetivo	40	Pedagogia	Mestrado

Recursos Disponíveis

CECA

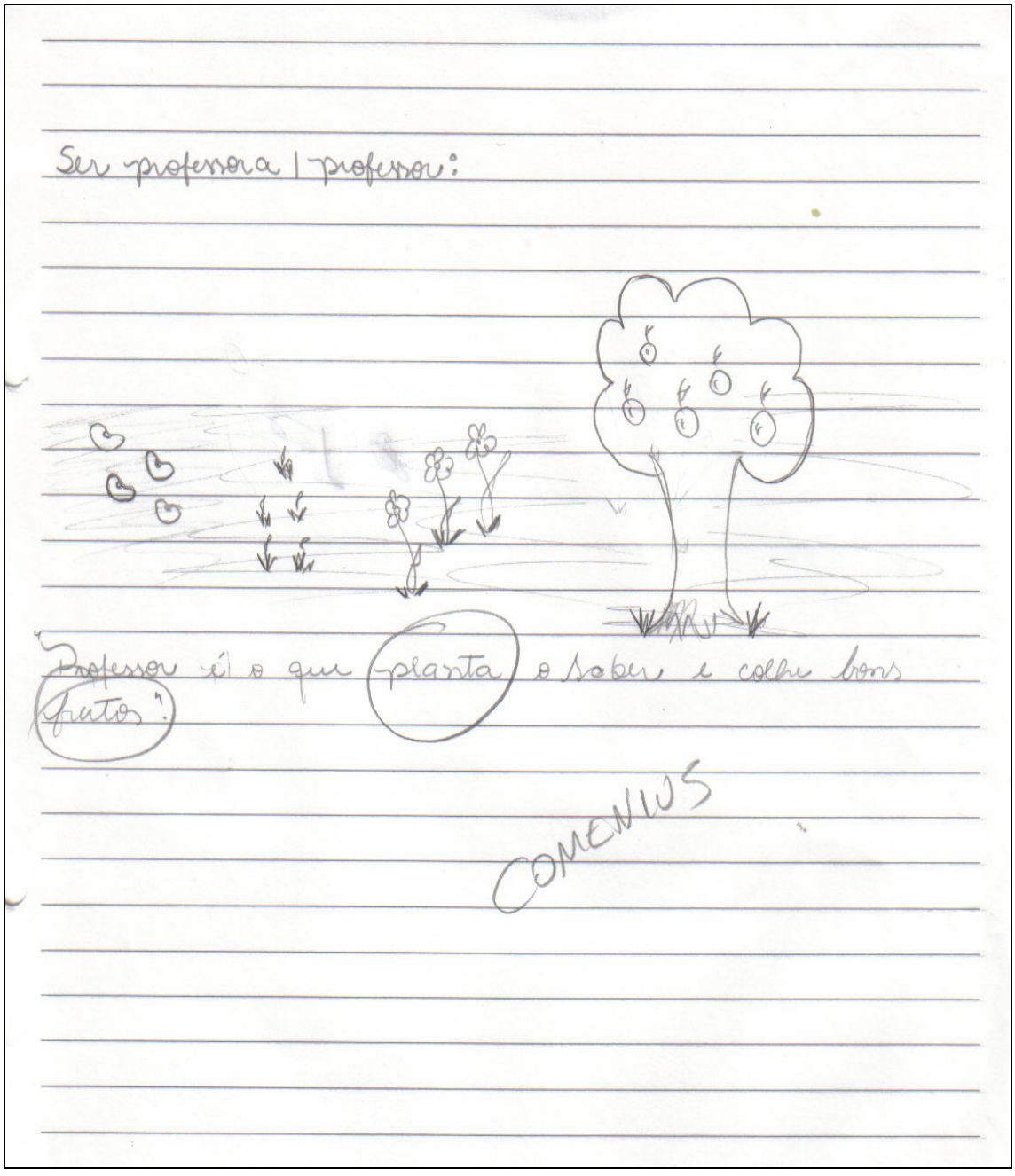
- Laboratório de Informática - sala 625 (em fase de instalação)
- Laboratório de Ensino de Educação Infantil e Séries Iniciais
- Laboratório de Multimídia

ANEXO C – REPRESENTAÇÃO DOS DISCENTES EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS DE GÊNERO E DOCÊNCIA

Identificar e compreender o pensamento das percepções, imagens e crenças que os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina possuem sobre gênero e docência é o foco deste estudo. Sendo assim, para a realização desta pesquisa, os sujeitos pesquisados são alunos do 1º, 2º 3º e 4º anos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, totalizando 185 mulheres e 07 homens.

Para tanto, solicito que retirem uma folha do próprio caderno e desenhem ou escrevam sobre as representações que cada um de vocês tem em relação aos aspectos de gênero e docência.

ANEXO D – REPRESENTAÇÃO DOS DISCENTES EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS DE GÊNERO E DOCÊNCIA (1º ANO)



Ser professora:

imagem: amizade

justificativa: porque ela tem o dever de ajudar, ensinar e principalmente amparar nas dúvidas e nos erros para que o caminho se torne mais fácil e esse é o papel de quem escolhe ser "amigo"

Acredito que os professores podem ser comparados as árvores, que durante o seu crescimento passa pela formação estudando se aperfeiçoando e essas árvores produzem no decorrer dos anos várias frutos que vem a ser seus alunos.

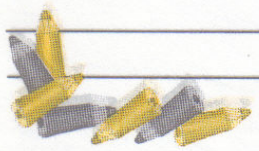
FORONI

©TCFC

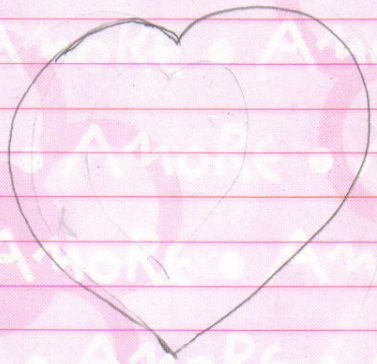
*O que é ser professora / professor.

LUZ
CONDUZIR

Justificativa: eu penso na estrela como uma forma de luz, pois pelo menos pra mim o professor tem a função mesmo que seja já dentro da escola de conduzir o aluno, de ser esta luz pra ele para ajudá-lo a resolver os problemas, até mesmo porque dentro da sala de aula o professor é o maior exemplo que o aluno tem.

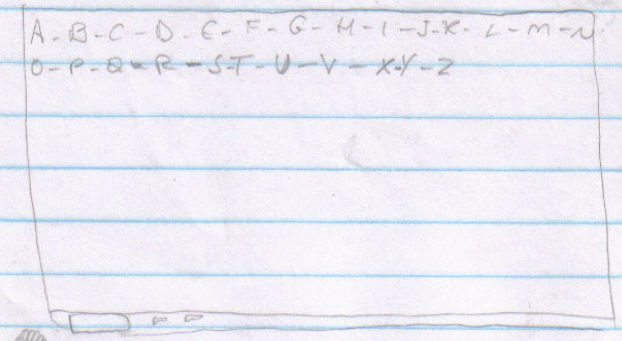


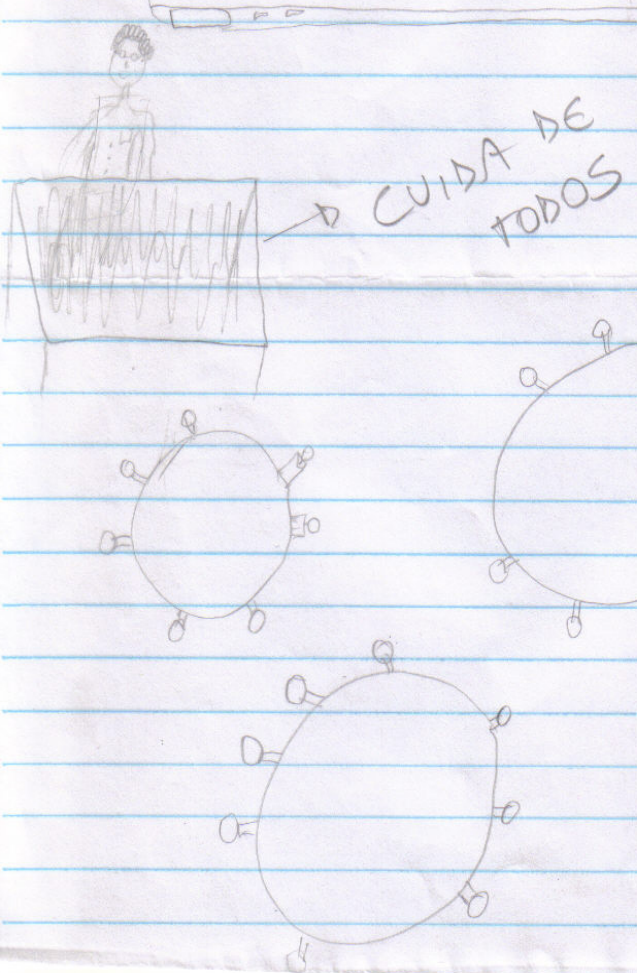
credeal



O professor para mim simboliza um coração, pois o professor deve amar o que faz e também ter um espaço em seu coração para cada aluno, atendendo as necessidades de cada um

www.dac.com.br


A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N
O-P-Q-R-S-T-U-V-X-Y-Z


CUIDA DE
TODOS

*Atividade

Ser professora ou professor

Imaginário Individual

Perfeição: Muitas alunas criam imagem do professor(a) como um ser que não erra por ele ser o detetor do conhecimento.

Trabalho Pedagogico Docente.

Atividade

-Imaginário de professor ou professora.

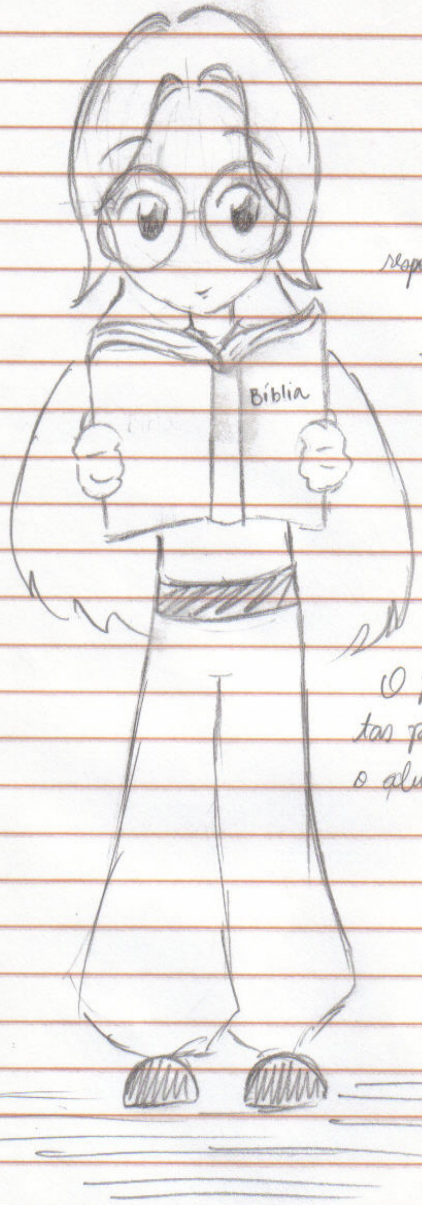
musica: ...

Professora porque que tem que ser assim
Um ano me ensina tudo
E o outro ano se afasta de mim.

refrão

-palavra: amigo.

Ser professora e/ou professor

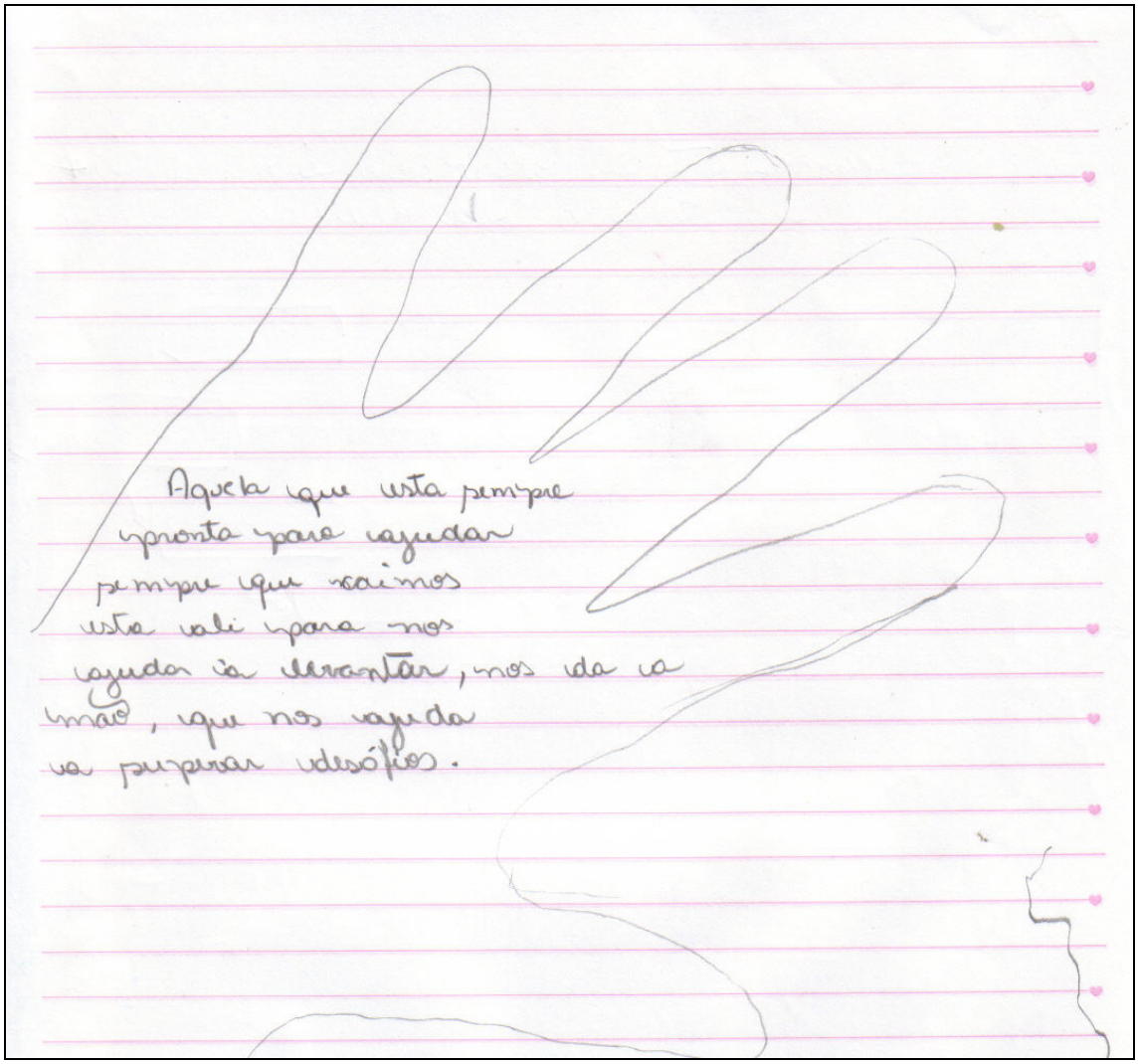


Justificativa:

Aprendemos muitas coisas através da Bíblia. E nela está algumas respostas p/ nossa vida. Nela, podemos "pegar" vários exemplos para ensinar as coisas necessárias para cada um. Também, aprendemos que Jesus é um dos maiores exemplos de professor, pois ele ensinava, mas através de metáforas, que devemos fazer as coisas com amor, dedicação. E sempre buscar sabedoria, que é essencial para o bom professor. O professor sábio, sabe onde achar as respostas para qualquer dúvida, tanto para o aluno, quanto para o próprio "mestre".

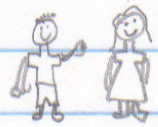
©Disney

tilibra


Aquela que está sempre
pronta para ajudar
sempre que saímos
está ali para nos
ajudar a levantar, nos dá a
mão, que nos ajuda
a superar desafios.

SER PROFESSOR E/OU PROFESSORA

IMAGEM



criança

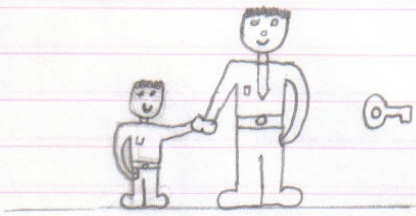
JUSTIFICATIVA: Para ser professor, é preciso amar crianças, pois elas estarão presentes no nosso dia-a-dia

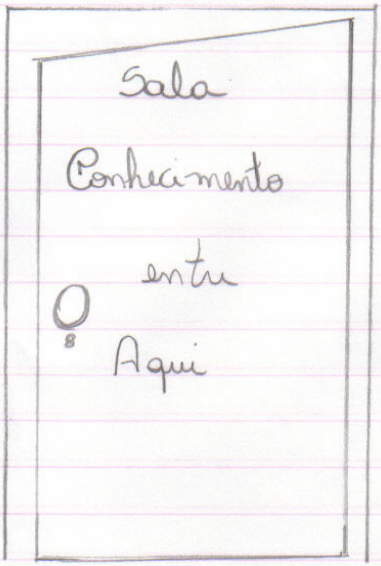
05/03

Jolie

Ser Professor

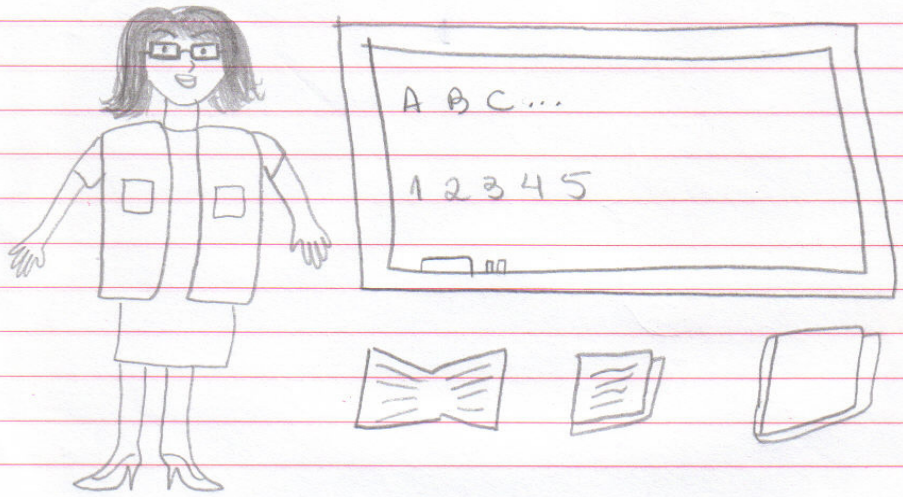
Ser professor é: ser o intermediador
entre o aluno e o saber
"é aquele que tem a chave
para a porta do Conhecimento"





→ O que é ser professor?

Imagem:



Justificativa: A imagem de uma professora de óculos (bonita) vem a minha cabeça. Acredito que seja porque tem a ver com "educação" e "inteligência".

TAMOIO
Boas Impressões

Formação

Ser professor impõe primeiramente em formar pessoas para o mundo, formar o caráter, e também profissionais, ao ser modelo e exemplo no que faz.

Justificativa:

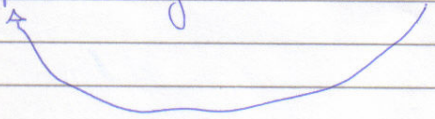
Quando imagino a figura de um professor, vejo nele a dedicação que se deve ter para fazer tudo da melhor maneira possível, onde se deve ter o carinho e o amor para estar levando o que de melhor para os alunos. E é através dos professores que pode-se levar a informação, o conhecimento podendo assim quem sabe transformar o mundo num lugar melhor para se viver.

Ser professora e/ou professor:

1. Imagem

"Amigo é coisa para se guardar, do lado esquerdo do peito... dentro do coração"

Professor → Guia → Sabedoria

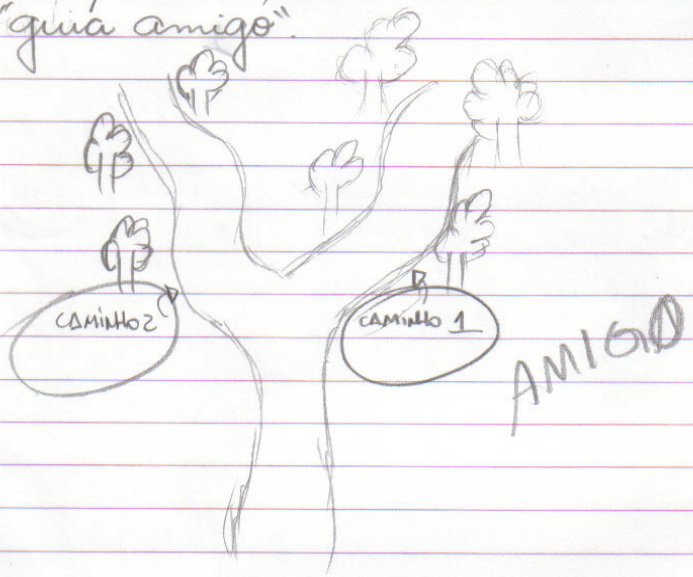


2. Justificativa:

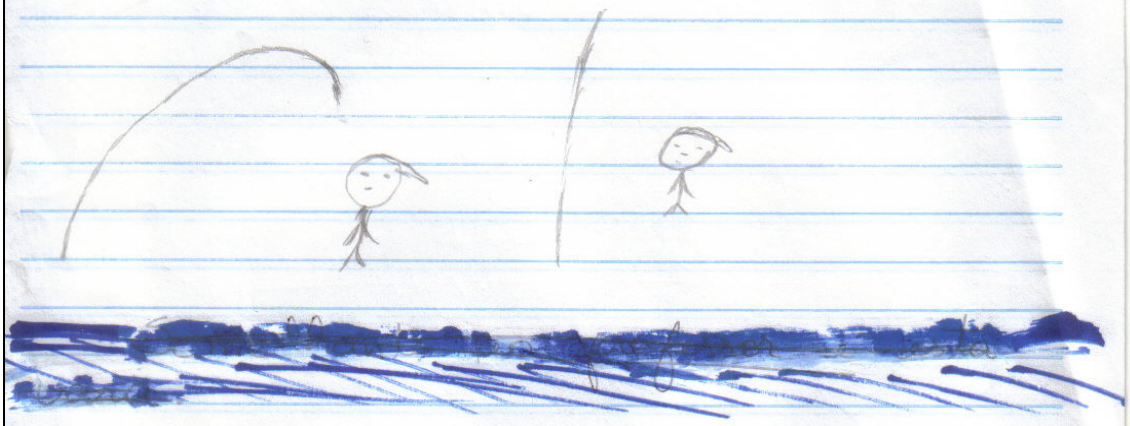
Usei a música para representar o professor como um amigo, aquele que busca levar o conhecimento e por consequência nos guia transformando-nos mesmo que indiretamente em pessoas melhores.

* Ser professora

É ser capaz de transmitir a uma criança, adolescente ou então um adulto, tudo do que ele é capaz, tanto na área profissional quanto pessoal. Fazendo com que ele consiga ou ao menos tente o que almeja, mas mostrando até onde ele pode ir, colocando os limites, ser um "guia amigo".



A vara da disciplina tem como características: flexibilidade, resistência e capacidade de retornar à posição inicial.

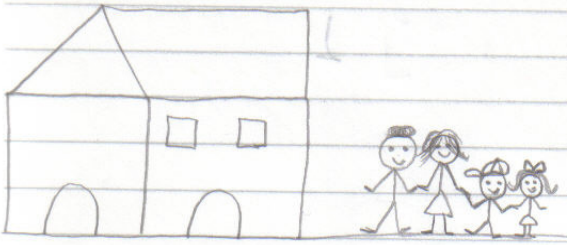


Semelhante a esta vara deve ser o professor.

P.S - a vara da disciplina mencionada por diversas vezes na Bíblia.

Educação e Tecnologia

1. O que é ser professor?



FAMÍLIA
MÃE
FRATERNIDADE

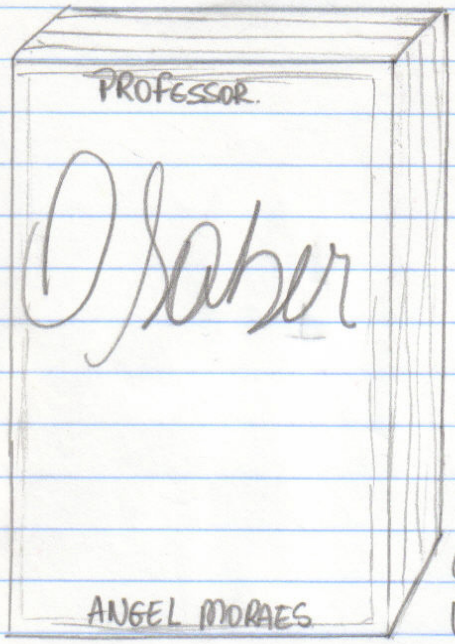
2. Justificativa

Eu desenhei uma família unida, porque eu vejo o professor e uma sala como uma família. O professor não entra em uma sala apenas para ensinar, mas a sua imagem é como a de uma mãe, que da conselhos brinca, ensina e da bronca quando necessário. Os alunos tem uma convivência de irmãos, que briga as vezes, mas são sempre unidos.

Tem alguns alunos, que buscam na escola e no professor aquilo que eles não tem em casa, por isso é fundamental esse clima fraterno dentro de uma sala.

© ABRIL S.A.

Imaginário



=D Justificativa:

Pensei em um livro porque muitas vezes é em cima dele que os professores lecionam. Aprende e ensina. - passa conhecimento.

=D Somos um livro em branco que nascemos, ao decorrer da vida, nosso professor, vem escrevendo nesse livro, nos ensinando.

* SER PROFESSORA:

É ser guerreira, artista e ao mesmo tempo um anjo.

* Justificativa

Ser professora é uma luta constante para melhorar o ensino, uma luta para vencer as injustiças contra algumas pessoas, como o rito do direito de criticar e batalhar por isso. É um anjo é porque a professora tem que ter paciência, e é uma profissão que tem por objetivo nos fazer algo para si mesmo, e sem buscar e passar algo para outro.

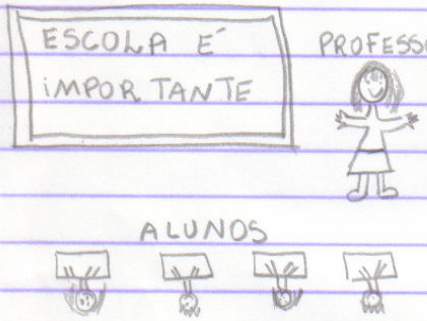
O que é ser professor(a)?

Veja a imagem comum de um homem ou uma mulher.

Ser professor é uma dadiva, pois são essenciais na vida, com eles aprendemos a ler, a desenhar, a contar, a ser educados e outros.

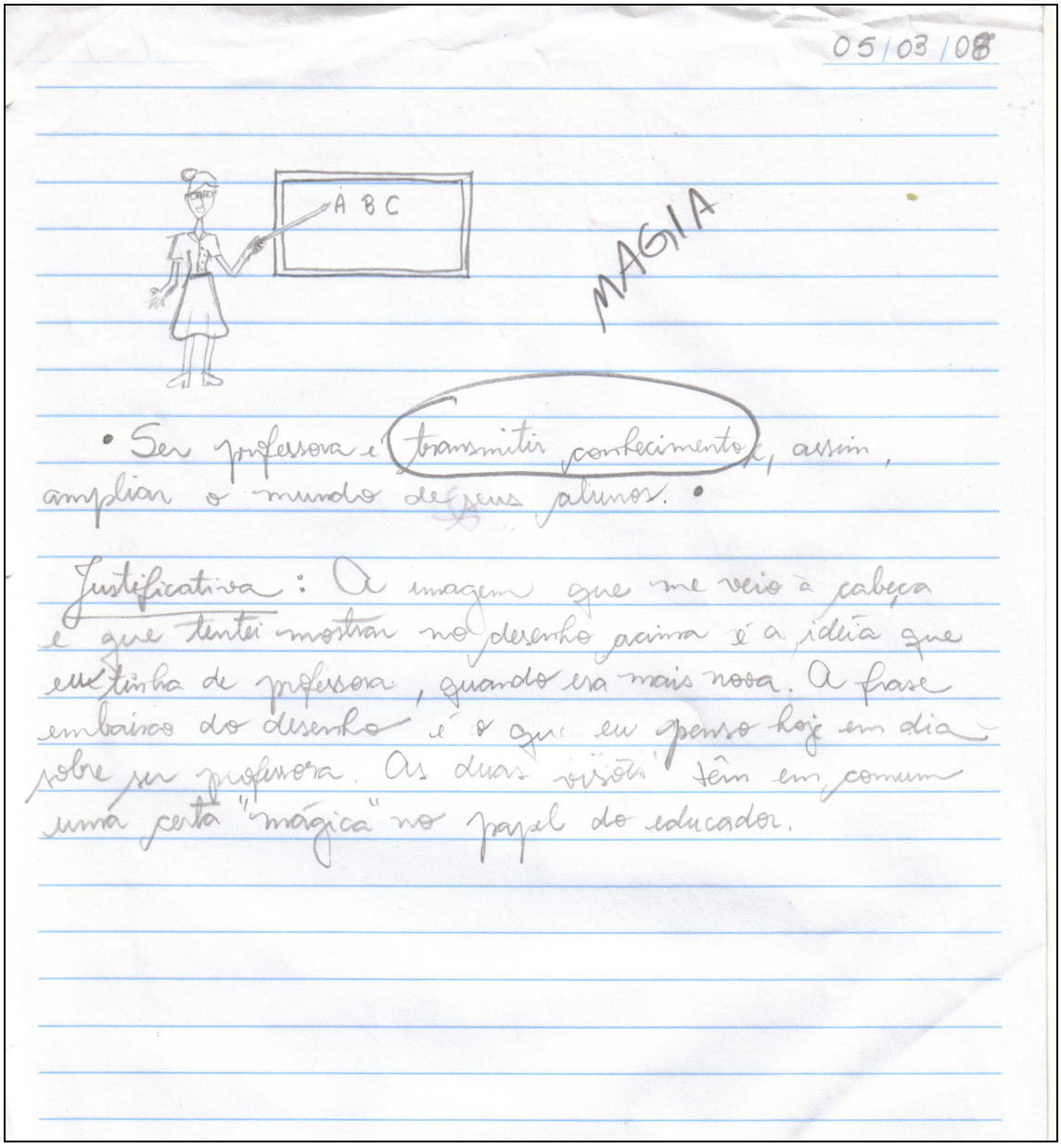
É ser educado, prestativo, solidario, atencioso, é ser amigo.

Toda criança vê no professor(a) um modelo, a maioria fala que vai ser professor(a) também.



DADIVA
SOLIDARIEDADE
ATENÇÃO
AMIGO

ANEXO E – REPRESENTAÇÃO DOS DISCENTES EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS DE GÊNERO E DOCÊNCIA (2º ANO)



Ser professora é

"Amiga"

Justificativa

Porque ela apesar de ter que passar todo conteudo, ela ainda tenta intender a dificuldade de cada aluno, e fazer com que ela se minimize. Nem todos são assim, mais deveriam.

Imaginário individual.
Solitude
Inocência

* O que é ser professor.

como um cão.

Justificativa.

ser professor é como um cão que muitas vezes se faz de palhaço para chamar atenção dos proximos, sabe defender seus conhecimentos lutando sempre pela educação, ao mesmo tempo amoroso e que fico extremamente feliz a cada troca de experiência e ver o que seu aluno adquiriu novo e também com amor se conquista tudo.

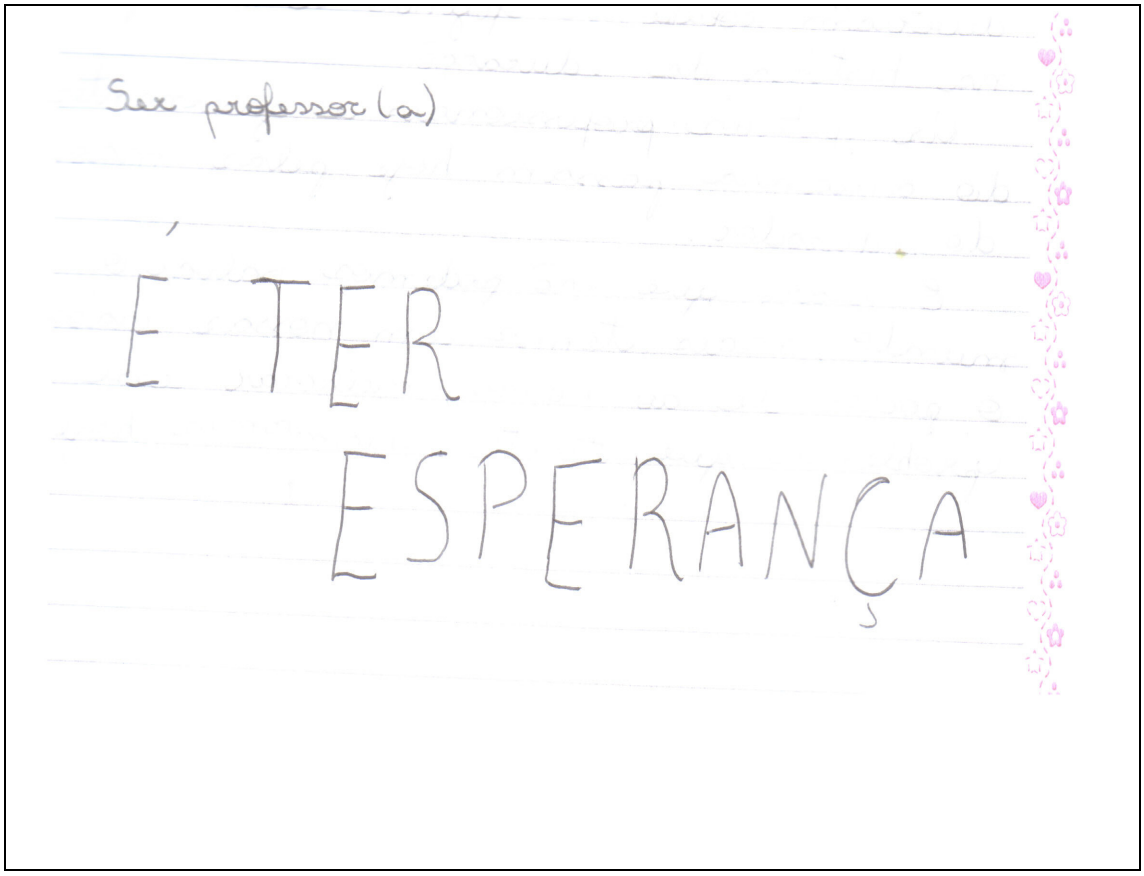
O que é ser professor
é como a internet

Justificativa

sempre temos que buscar novos conhecimento sempre se atualizando.

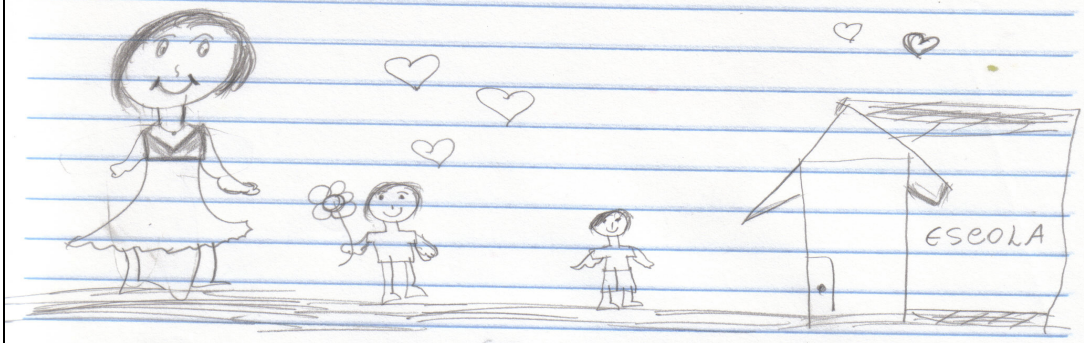
→ Amigo

Justificativa: a professora(o), é uma pessoa que acima de tudo deve ser um amigo, é esse amigo que te conduzirá para um conhecimento mais amplo, muitas vezes é nele que você vai se apoiar, até mesmo confiar e também se espelhar. Um amigo é educação, forma-se uma relação, no qual o resultado será a troca de conhecimentos. E principalmente amigo é confiança, em uma sociedade os pais, os alunos, os diretores, todos confiamos na professora, que está ali ao seu lado. e o qual você sabe que pode confiar.


Ser professor(a)
É TER
ESPERANÇA

Ser professor e/ou professora

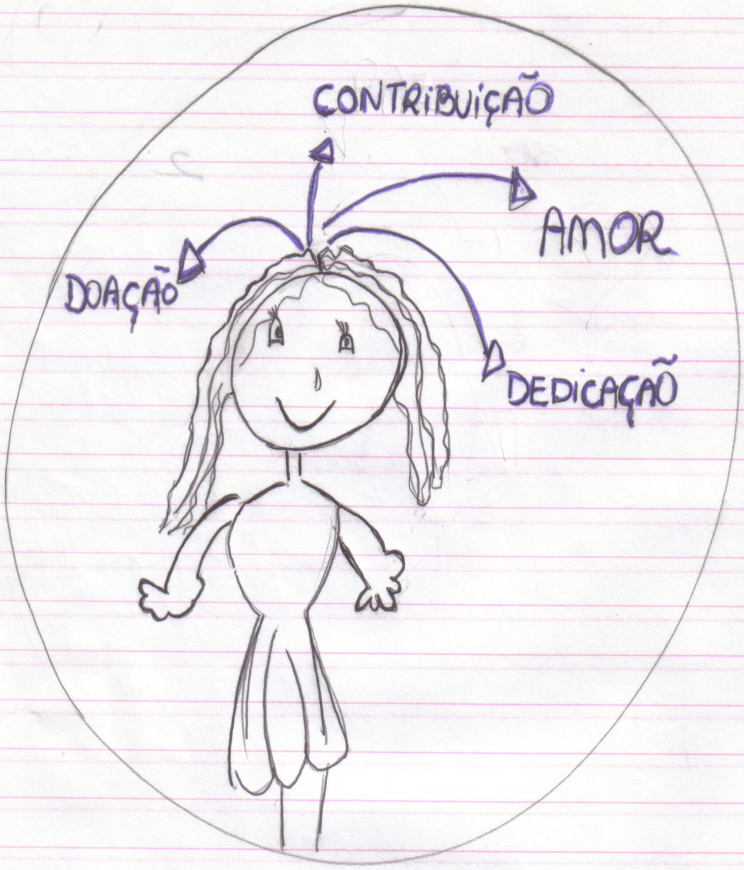
→ Imagem



- Justificativa: referente a expressar amizade, solidariedade, felicidade, amor pela profissão no ato de se doar.

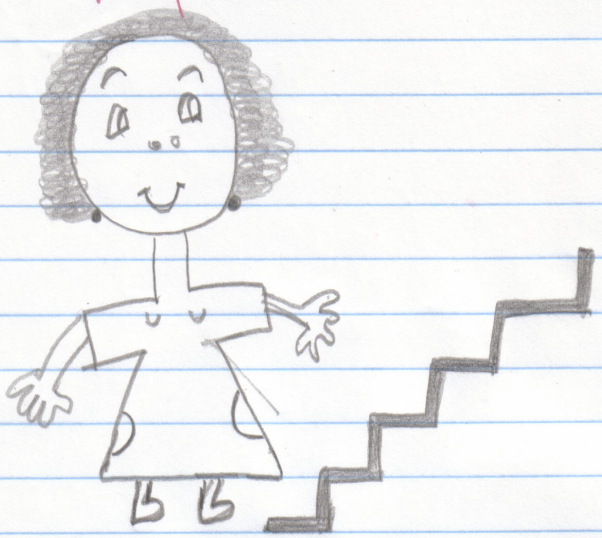
tilibra

PROVER PARA UM CONJUNTO:



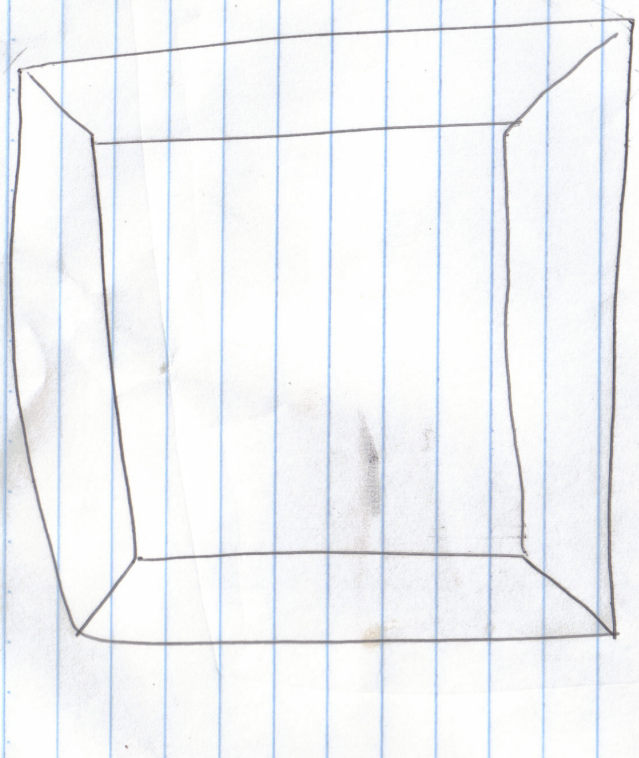
TRANSFORMAÇÃO.

Ser professora?



Justificativa: Um ser forte, amavel que está sempre pronta para lhe mostrar o verdadeiro caminho, lhe ajudando nos momentos que sente medo, e precisa de carinho para voltar a caminhar sorrindo, e venha lhe mostrar que tudo possa só precisa acreditar no seu potencial e que todos tem seus dificuldades mais podemos superar e que precisamos cada dia subir um degrau da escada da vida.

tilibra



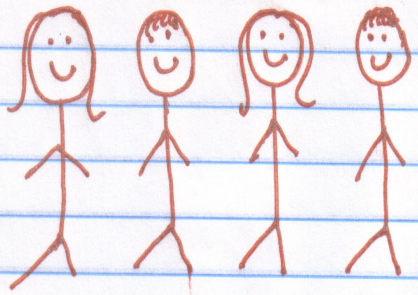
Justificativa:

Professo para mim, é como um pincel, que pinta as cores do conhecimento, que muda, da vida, um espaço que antes era quase branco, que durante o processo vão sobrar em o que vai ter o fundo, mas continua sempre sem trabalho.

26/02/08

Imaginário Individual

Ser professor ou professora

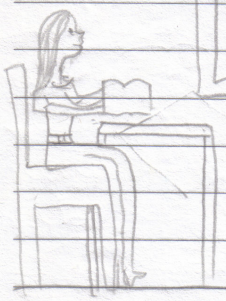


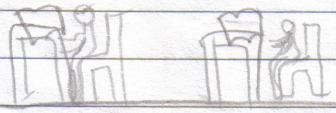
MEMÓRIA
INFANCIA

→ minha infância

Justificativa: A primeira recordação que veio foi a da minha infância, lembrei dos bons momentos que tive com os colegas e os bons professores com quem convivi.

Eu amo ler
Eu amo a escola
Eu amo a natureza

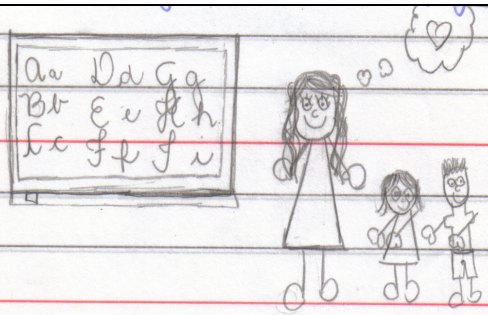




O professor é o formador de futuros pensadores, e deve gostar de educar, deve ser um bom exemplo, não da para ser hipócrita e fazendo parte dessa famosa frase:

"Faça o que eu falo, não faça o que eu faço."

IMPRIMO®



Para mim, ser professora é Ter conhecimento, é ensinar um pouco do que aprendemos para outras pessoas, Tanto crianças quanto adultos. É Ter amor, sentir amor por essas pessoas. É dedicação, é carinho. É um pouco de Tudo.

PUCCA FUNNY LOVE
FORONI
Copyright © VOOZ Co., Ltd. All rights reserved.

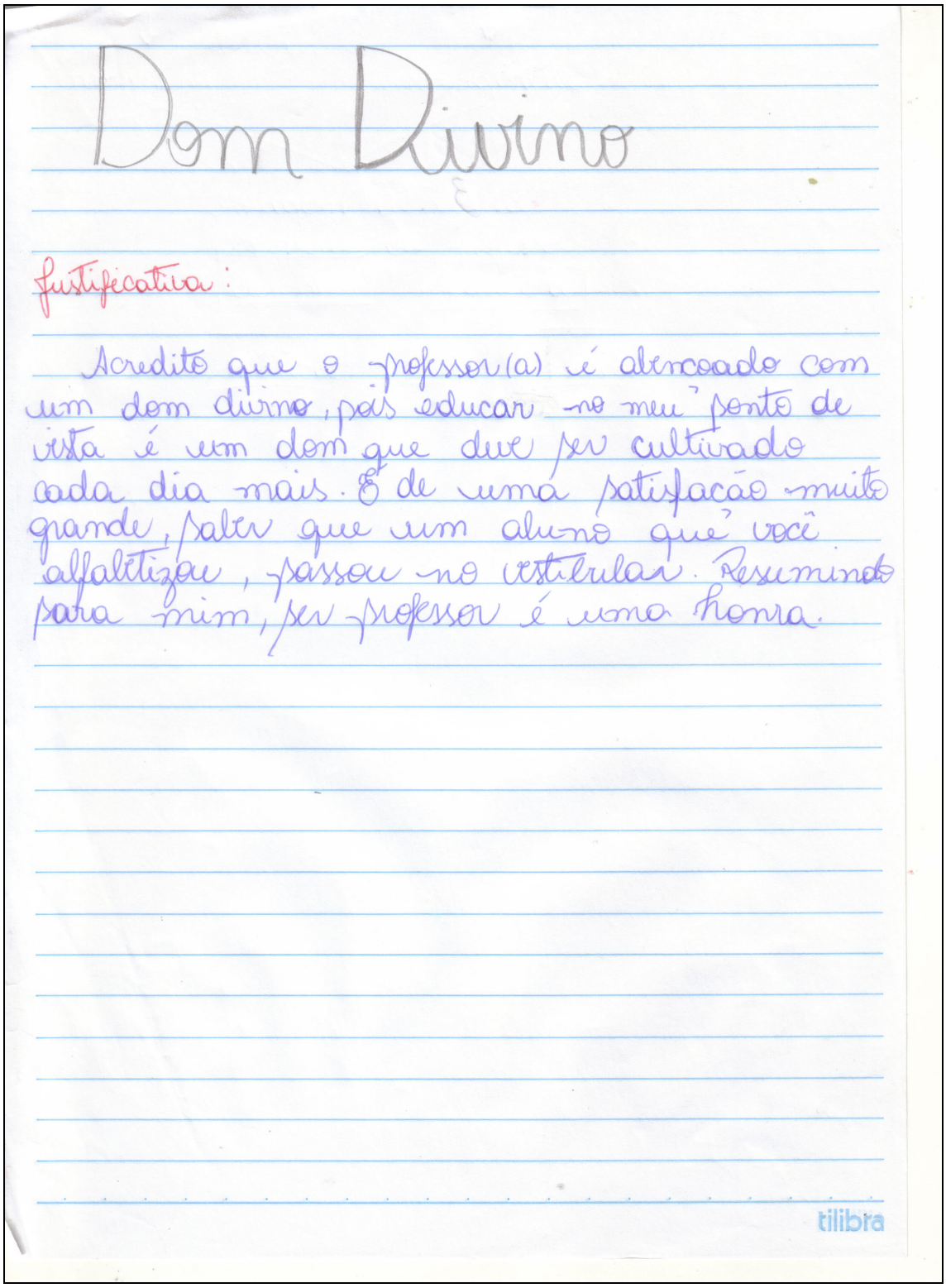
O que é ser professor(a)?

Penso em uma senhora entre 30 a 40 anos, com óculos e acolhedora.

Porque todas as minhas professoras de 1º à 4º série foram senhoras e passaram muito a imagem de protetoras e acolhedoras.

PROTEÇÃO
ACOLHEDORA

ANEXO F – REPRESENTAÇÃO DOS DISCENTES EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS DE GÊNERO E DOCÊNCIA (3º ANO)

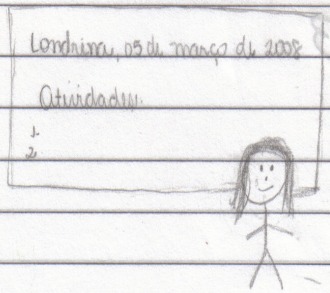


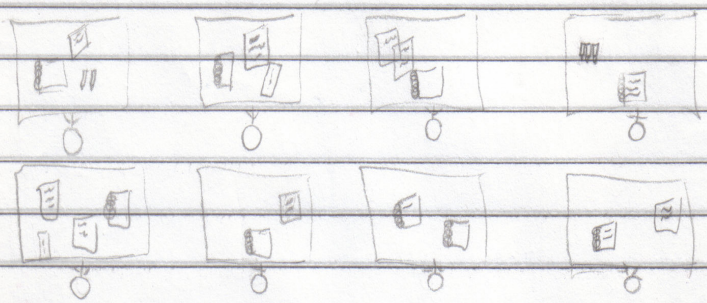
Dom Divino

Justificativa:

Acredito que o professor(a) é abençoado com um dom divino, pois educar no meu ponto de vista é um dom que deve ser cultivado cada dia mais. É de uma satisfação muito grande, saber que um aluno que você alfabetizou, passou no vestibular. Resumindo para mim, ser professor é uma honra.

tilibra





Justificativa: Pensei em uma professora dentro de uma sala de aula. Uma professora é um exemplo, para formar os alunos, educá-los e ensiná-los. A criança é conduzida pela professora, por isso ela tem que ser muito responsável.

© Dalea

O que é ser professor e/ou professora?

1

2

3

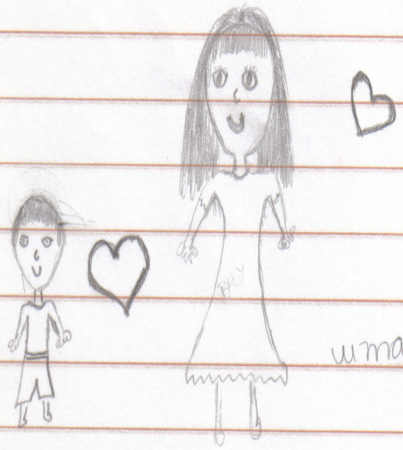
Semear é um dos papéis do professor, ser humilde buscar sempre aprender.

Todos que estão ao redor aprendem; Todos trocam deixam um pouco de si e leva do outro, como é dito no Pequeno Príncipe.

O lavrador sabe esperar e entender suas plantas, (todos) as pessoas são como plantas cada um com seu tempo e desenvolvimento.

Ser professora ou professor. 05/03/2008.

↳ Imagem.



uma mulher.

Significativa → dedicação e amor.

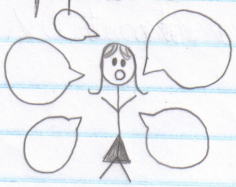
Ser professor exige uma dedicação e amor pelo seu trabalho, em ajudar a melhorar a educação do nosso país. As nossas crianças precisam de educadores que estejam determinados a se doar e cuidar com muito amor, para poder fazer realmente a diferença.

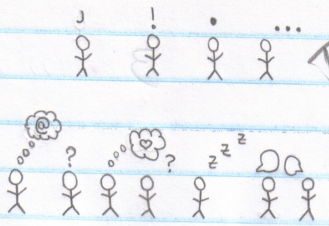
* SER PROFESSOR(A):

Imagem: Esperança

Justificativa: Esperança por um mundo melhor, ensinar e aprender, amar, guiar, entrega, dedicação, fé são necessários para ser professor.

1) Ser professor é...



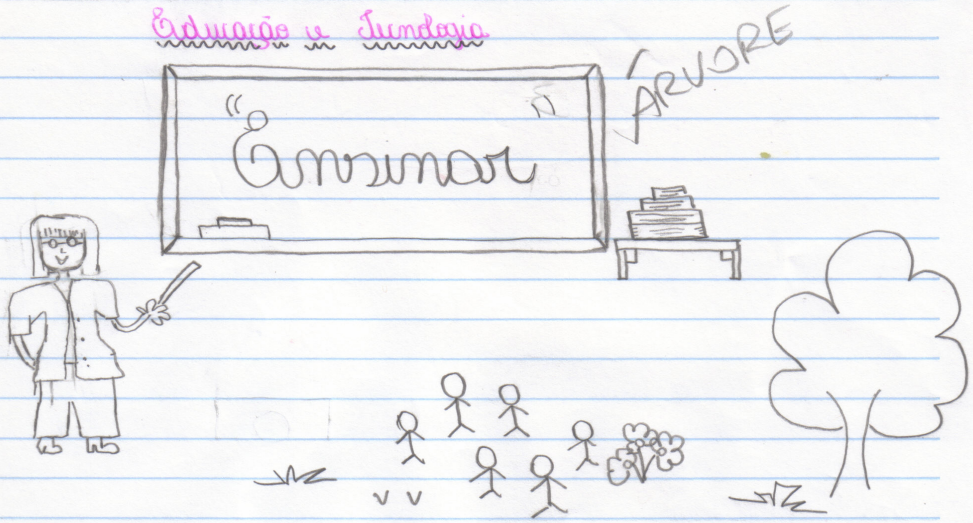


2) Justificativa

Entendo professor diferente de educador. Professor é aquele que simplesmente transmite conhecimentos, instrui. Ele não tem por objetivo formar um cidadão.

tilibra

Educação e Tecnologia



Justificar: ser professor é ensinar, porque, de que uma que através de seus conhecimentos realmente ENSINA. Desde de crian-ças (crianças) até mesmo jovens e adultos, ou seja, traz o novo, para o crescimento de todos, tanto do aluno quanto do professor, como se fosse árvores

05/03

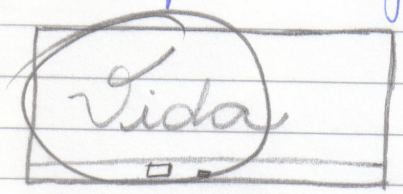
A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência.

SANCHO, Ivana.

TECNOLOGIA = arte, técnica do conhecimento.

Imaginário → Identidade → Inconsciência.

*Ser professor (a). Justifique.



FAMÍLIA

A escola é o segundo lar, o professor a segunda família, que cuida, ensina e orienta para os desafios da vida.

© EDITORA ABRIL S.A.

- Ser professora e/ou professor

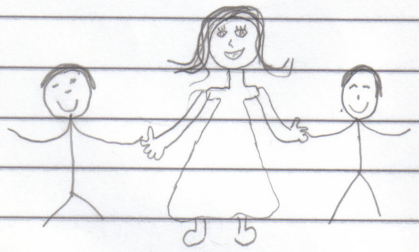
Movimento.
Envolve.
Une e chama a atenção de todos para o que quer usando artifícios engraçados.
Fala sim e não.
Ensina e dá carinho.

- Justificativa

É como se o professor preenchesse todas as lacunas da sala, prendendo a atenção de todos oquilo que quer ensinar, e da melhor maneira.
Professor tem que ser rápido e envolvente
Satisfazer com conhecimento os alunos de modo prazeroso.

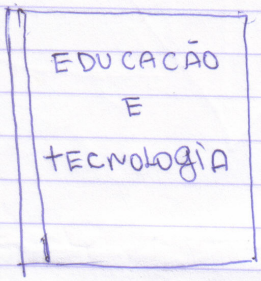
O que é ser professora e ou professor.

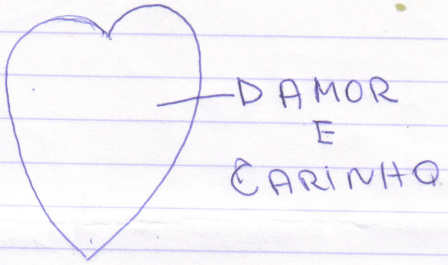
Professora para mim é ser uma segunda mãe em alguns aspectos pois muitas professoras passam a ser mães de alguns crianças. Professora é ser uma pessoa amiga e companheira, pois convivemos a maioria de nossa vida com elas. Já de professor não sei o que dizer pois professor é sempre mais duro mais também é muito essencial em nossa vida. Devemos respeitar nossos professores pois devemos tudo de bom que aprendemos a ler. Professor é uma flor que floreia cada vez mais nossa vida.



credeal

Ser Professora ou professor.





Justificativa:

Escolhi o livro, porque quando penso em professora sempre imagino o seguinte pensamento: de ensinar, passar para os alunos tudo que aprendeu na sua formação escolar e o coração porque imagino também que ser professora é um ato de muito amor e carinho aos seus alunos e também ajudando a ingressa-los na sociedade com valores morais e cívicos.

• Ser professora, o que é?

mãe

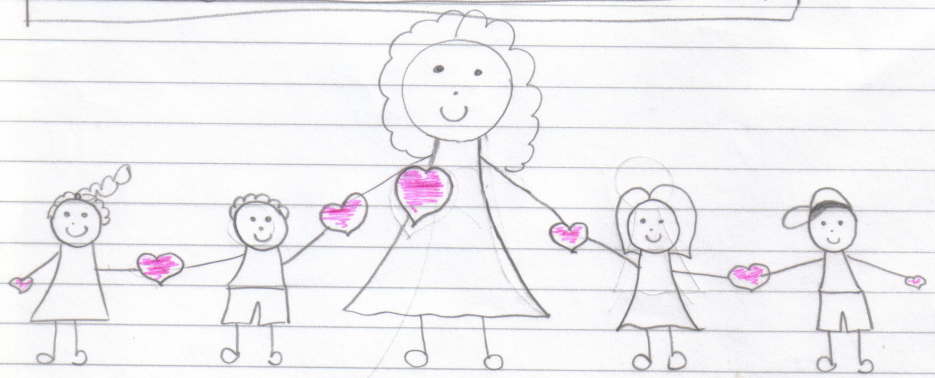
• justificativa

Professora é parecido com mãe, porque ambas ensinam e aprendem conteúdos e valores, faz de sua profissão um ato de amor, de virtudes e de sacrifícios, que vem seguido e conjunto a uma satisfação de ver o aprendiz evoluir, tornar-se melhor do que era antes.

05/03/08

Professor:

- ENSINAR C/ AMOR, CARINHO E DEDICAÇÃO...
- temos q SER O ESPELHO bom deles
- QUERER ENSINAR
-
- QUERER MUDAR AS COISAS PARA MELHOR!
- O FUTURO DO MUNDO É AS CRIANÇAS E Temos ELAS em NOSSAS MÃOS



Ser professora e/ou professor

* imagem

pessoa solidária

* justificativa

Porque algumas pessoas têm o dom de ensinar, pois para ser professor tem que gostar, ter paciência, criatividade e acima de tudo ser solidária para com os outros.

tilibra

Ser professora / ou professor:

minha mãe

Justificativa

Escolhi minha mãe pois ela é muito especial pra mim, o melhor exemplo de uma professora dedicada e que trabalha com todo seu amor.

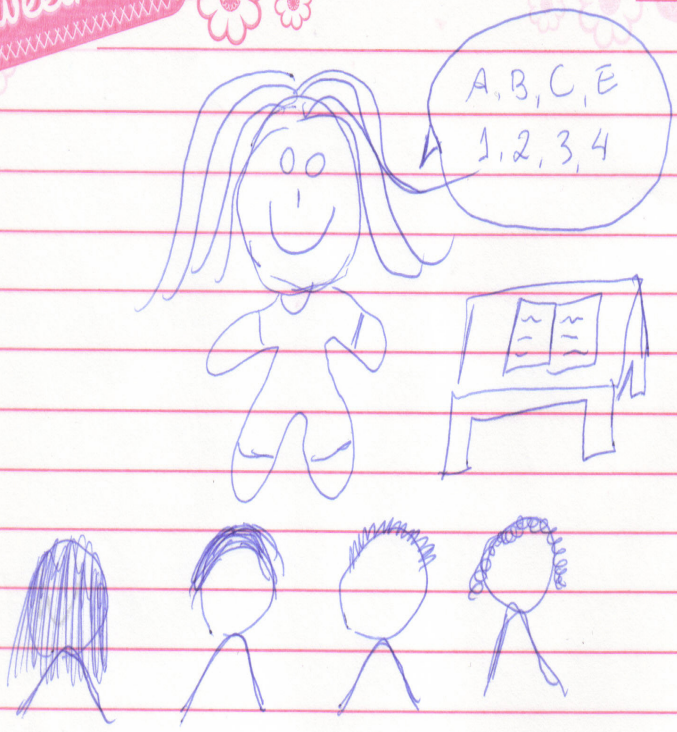
Ela ja trabalhou com o magistério, alfabetização de idosos, educação especial e educação infantil.

Sempre que penso em o que é realmente ser professora, me lembro dela, é o maior exemplo.

. Desenhei um sol porque ele significa toda luz do saber que é transmitida pelo professor.

Sweetness

__/__/____



O que é ser professor?

A primeira imagem que vem a mente é a de uma mulher sorridente e muito simpática e muitas crianças ao seu redor.

3º - ano.

Ser professora ou professor

Confiança:

Porque, independente do gênero, para a criança o professor ou professora representa alguém no qual podemos nos apoiar quando estamos longe da segurança da família e, para algumas crianças que não podem confiar nos pais, por inúmeras motivos, é no ambiente escolar, mais precisamente no professor(a) que precisamos apoio.

Observações:

Imaginário Individual

CARINHO, DEDICAÇÃO, AMOR

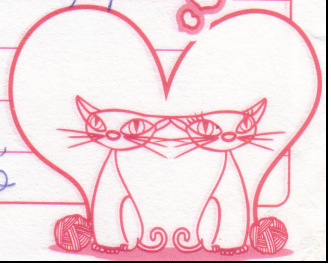
Justificativa

O que me vem a mente é a minha primeira professora Nair Godoy sentada à sua mesa, chamando aluno por aluno e com o maior carinho cortava as unhas dos seus alunos, depois pedia para que os mesmos fossem ao banheiro lavar as mãos, porém como sempre fui baixinha ela pedia para que outra aluna me acompanhasse para me erguer e assim eu conseguia lavar as minhas mãos.

Sua dedicação e amor sempre me envolveu, tanto que eu chegava a passar a noite com ela.

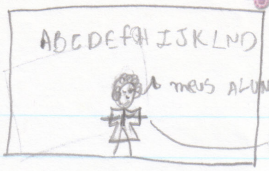
Esta imagem é o que me fez pensar em ser professora, pois quero seguir o exemplo dela.

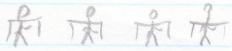
Claro que o contexto é outro, porém o princípio deve ser o mesmo.



Jolie

ESCOLA FELIZ

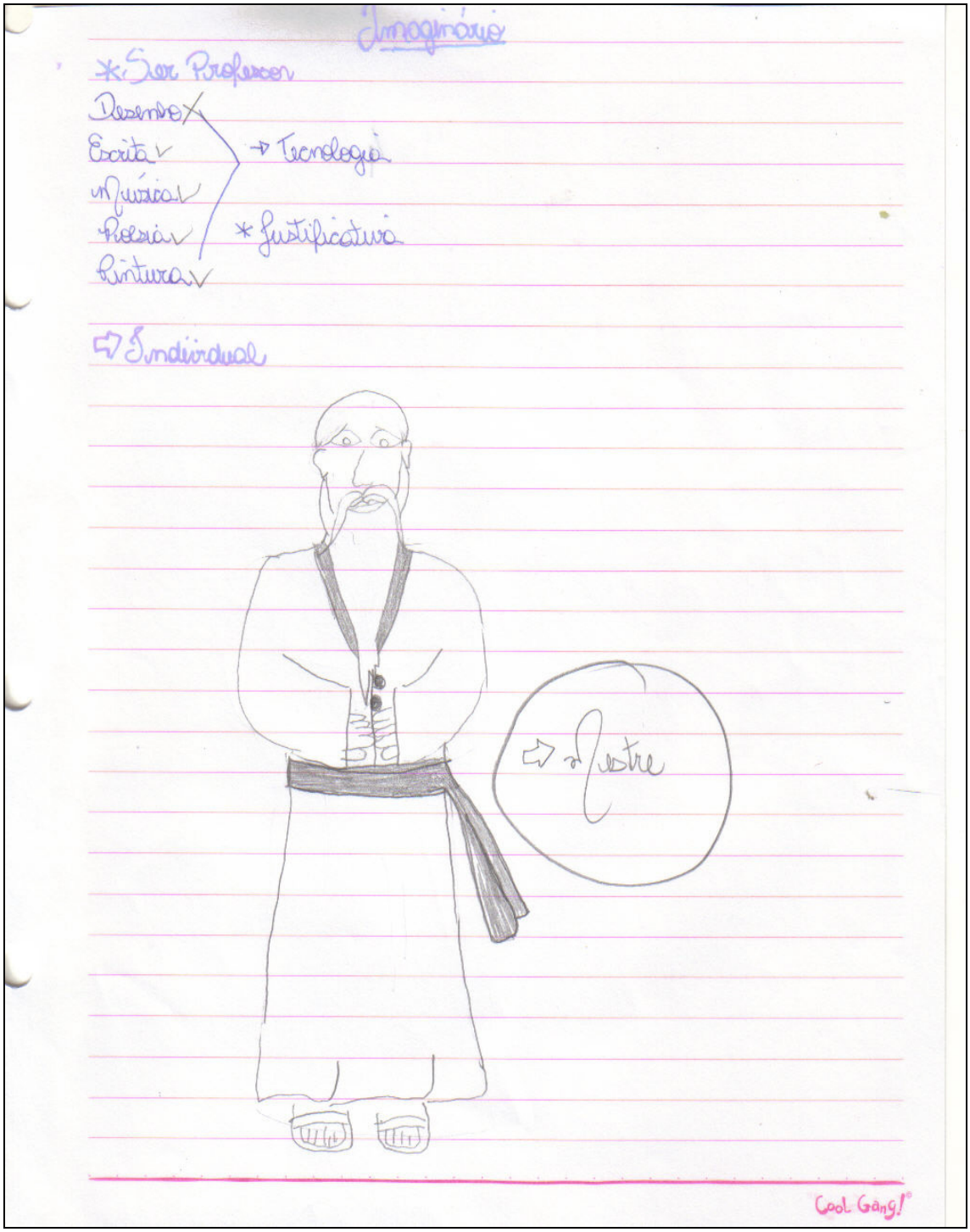


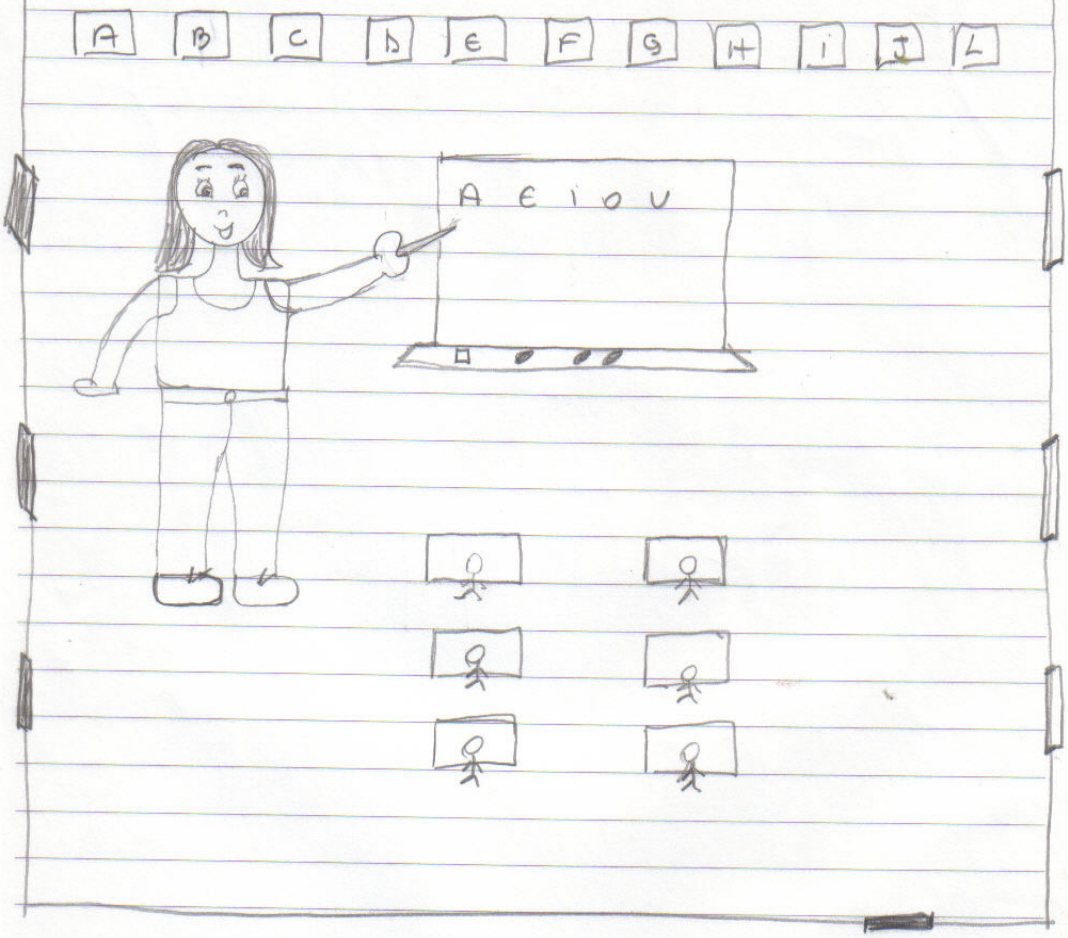


com esse desenho eu imaginei uma professora que ama o que faz sendo atenciosa, dedicada, sinceramente essa visão é de uma professora que eu tive no pré pois foi com ela que aprendi as primeiras letras e depois as palavras, pois aprendi com ela que a leitura é maravilhosa só que para isso tive que aprender a ler, então para mim no imaginário o professor sempre vai ser o ponto seguro.

ATENCIOSA
DEDICADA
SINCERA
AMOR
PORTO SEGURO

ANEXO G – REPRESENTAÇÃO DOS DISCENTES EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS DE GÊNERO E DOCÊNCIA (4º ANO)

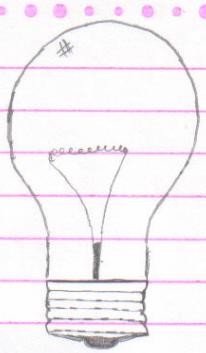




Justificativa: Lembrei das minhas series iniciais 1º à 4º série. O Pilar do nosso vida academica.

Ser professora e/ou professor

Representa um ser iluminado, possuidor de um dom extraordinário.
Importância e Respeito é tudo que um professor merece. São ações que nos dias de hoje fazem muita falta a essa profissão abençoada.



TRANSMISSÃO

A lâmpada é transmissora da luz, então imaginei a professora como sendo uma luz, pois ela transmite o conhecimento, que por sua vez é capaz de mudar uma pessoa.

então:

lâmpada = luz

professora = conhecimento

Pedagogia

Ser professora ou professor

"ENSINAR"

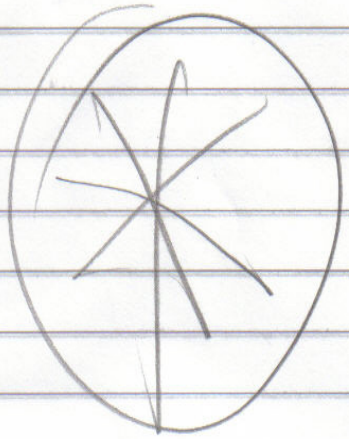
Pensei na palavra ensinar, porque ela está estritamente ligada ao professor ou à professora, mas eu penso que ser professor não é exclusividade daquele que trabalha dentro de uma sala de aula com um determinado número de alunos, que utiliza de um quadro e giz como instrumentos assim como livros, caderno e caneta. Penso que todos podem ser em algum momento um professor, a mãe, o pai, a babá, o irmão mais velho em certos momentos agiram ou agem como professores quando se lançam a instruir, a ensinar alguém.

MÃE
PAI
RESPONSÁVEL.
CUIDAR

* Atividade - Ser professor ou professora:

Professor - Exigente. Pois a figura masculina busca maior perfeição e exige mais dos pessoas para alcança está perfeição.

Professora - Relevante. A figura feminina sempre contorna a situação com uma maneira toda especial para alcançar seu objetivo.



Imaginário Individual Pedagogia

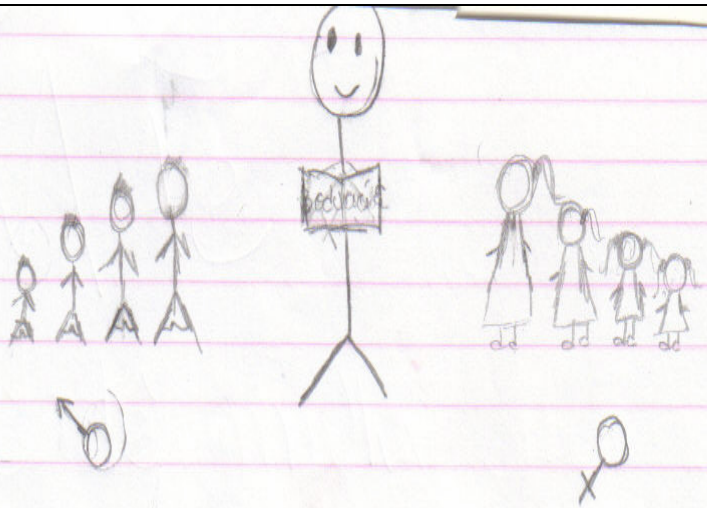
→ Árvore: Com raiz forte e bons frutos.
O professor também tem que ter uma boa base para gerar bons frutos, ou seja, bons alunos.
Assim como a árvore produz frutos, o professor também produz frutos na escola.

LEMBREI DE COMENIUS

Imaginário Individual

Imagem → MULHER, QUADRO NEGRO, GIZ.

Justificativa → Desde o início de minha formação escolar a maioria dos meus professores eram e são mulheres, por isso, a imagem que vem a mente são de todas as professoras que tive em frente ao quadro negro, com um giz na mão ensinando. Como estudei em escolas públicas imersas em um ensino tradicional autoritário, a imagem de professor que tinho é de uma mulher, forte e que merecu respeito devido sua "posição": ser professora. Por mais que discutissem que a educação mudou, hoje ainda é essa imagem que tenho.



Justificativa

educar é uma arte e um dom de ajudar
não importa sexo ou idade

O que ser Professora(o)

é ser Mãe

Justificativa: Realmente são como mães, pois nos ensinam assim como elas o certo e o errado nos dão toda atenção, amor e carinho tanto quanto elas e sem que peçamos ainda nos oferecem um braço amigo e acolhedor, é o nosso espelho e da sentido à nossas vidas.

Ser professor ou professora.

Mãe

Justificativa.

Se mãe tem o papel essencial de criar e educar as crianças dando as primeiras noções de vida em sociedade, e o professor(a) também tem esse papel na vida de varias pessoas, formar intelecto e caráter dando noção de vida sócio-educacional.