

GÊNERO E CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DESTA (DES)ARTICULAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

Éderson da **Cruz** – UNISINOS

Maria Cláudia **Dal’Igna** – UNISINOS

Agência Financiadora: CAPES/FAPERGS

Resumo

Este trabalho propõe-se a analisar parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que objetivou problematizar a relação entre gênero e currículo no âmbito da formação inicial de docentes. A pesquisa foi realizada em uma universidade da região sul do Brasil, no contexto dos cursos de graduação em Letras/Português e em Pedagogia, e está fundamentada nos Estudos de Gênero Pós-Estruturalistas, Estudos Curriculares e Estudos Foucaultianos. O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir de uma análise documental e de um grupo focal com professoras universitárias. Concluiu-se que as formas como gênero atravessa e constitui a formação estão relacionadas com um pressuposto que organiza o currículo: a dicotomia teoria e prática. As análises evidenciaram que gênero seria um elemento supostamente silenciado pelo “currículo do papel”. Em contrapartida, é no âmbito do “currículo em movimento” que as professoras conseguem focalizar relações de gênero. Com isso, pode-se questionar essa polarização na formação inicial de docentes, pois ela pode contribuir para a produção e legitimação de generificações no currículo.

Palavras-chave: Currículo. Gênero. Teoria. Prática.

GÊNERO E CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DESTA (DES)ARTICULAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

Na atualidade, discutir o tema *gênero* no âmbito da formação inicial de docentes tem sido motivo de diversas inquietações e de reflexões, desde a definição do que seria gênero até o modo de organização curricular para formar professores e professoras nessa perspectiva. Ao mesmo tempo em que isso ocorre, analisar o tema também pode repercutir em outras discussões, nas quais podemos examinar os silêncios do currículo e as aprendizagens generificadas, possibilitadas pelas práticas curriculares. Entretanto, ao

investigar cursos de formação inicial de docentes, percebemos que as formas como gênero atravessa e constitui a formação da docência nesses espaços estão relacionadas com um pressuposto que organiza o currículo: a dicotomia teoria e prática. É para essa discussão que este trabalho se volta: uma problematização sobre os modos como a relação teoria e prática atravessa e dimensiona o currículo na formação inicial de docentes, sob uma perspectiva de gênero.

Para realizar essa discussão, o presente trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo problematizar a relação entre gênero e currículo. A pesquisa foi realizada em uma universidade da região sul do Brasil, no âmbito dos cursos de graduação em Letras/Português e em Pedagogia dessa instituição de Ensino Superior. O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir de uma análise documental e de um grupo focal com professoras universitárias, docentes dos cursos investigados. A partir dos campos teóricos que fundamentaram a pesquisa realizada – Estudos de Gênero Pós-Estruturalistas, Estudos Curriculares e Estudos Foucaultianos –, elegemos três conceitos como ferramentas, os quais são sucintamente explicados a seguir.

O conceito de gênero foi tomado, aqui, com base na reflexão realizada por Dagmar Meyer (2012), *como um elemento organizador da cultura*, perspectiva que torna possível examinar como se produzem as diferenças e desigualdades de gênero no contexto das instituições e das práticas sociais. Utilizar o conceito de gênero como ferramenta teórica e metodológica permitiu tornar potentes os modos de compreender o currículo como um artefato generificado.

O currículo foi conceituado a partir de Thomas Popkewitz (2011) como um *conhecimento particular, formado historicamente*, sendo assim considerado um artefato educacional com o qual fazemos ‘coisas’¹, e que faz ‘coisas’ conosco (SILVA, 2012). Essa relação de sentidos possibilitou afirmar que o currículo ensina sobre gênero, mesmo quando ‘aparentemente’ não ensina.

Michel Foucault (2012a) entende que as formações discursivas obedecem a princípios e a procedimentos comuns, que operam na ordem dos discursos. Explicado de outro modo, *as formações discursivas seriam resultantes de um conjunto de enunciados, submetidos a uma mesma regularidade e a uma mesma forma de*

¹ Esclarecemos o uso que aqui fazemos do recurso das aspas. Aspas simples são utilizadas para palavras sob suspeição e para palavras empregadas com outros sentidos que não os convencionais; aspas duplas, para citações.

dispersão; os enunciados que se apoiam numa mesma formação discursiva formam um discurso. Entendido dessa forma, o conceito de discurso serviu como a grade de análise onde seriam observadas tanto as formas como gênero se articula ao currículo, quanto as relações estabelecidas entre gênero, teoria e prática.

Para concluir nossas considerações iniciais, afirmamos que as relações entre currículo, gênero e formação inicial de docentes serão analisadas entendendo-se que essa formação é um *locus* onde são desenvolvidas práticas curriculares atravessadas e dimensionadas por gênero. Examinamos as formas como gênero atravessa e constitui as relações entre teoria e prática nos currículos dos cursos de licenciatura investigados, procurando demonstrar como tais relações podem estar ora naturalizadas – e, por causa disso, difíceis de serem visibilizadas –, ora em evidência, como se tal relação fosse fruto de uma intencionalidade pedagógica das docentes universitárias.

“Currículo do papel” versus “currículo em movimento”? Dicotomia sob suspeita

Maria Manuela Garcia, Márcia da Fonseca e Vanessa Leite (2013) trazem reflexões importantes sobre a forma como é constituída, na atualidade, grande parte dos entendimentos sobre currículo no contexto da formação inicial de docentes. Segundo as autoras, os cursos de formação de professores e de professoras têm priorizado a prática em oposição à teoria. Aquela, por sua vez, estaria mais colada à concepção de currículo do que esta. Desse modo, foi sendo estabelecida, nas instituições de Ensino Superior, uma divisão do ensino nessas duas instâncias, tão naturalizada a ponto de chegar a polarizar o próprio currículo.

Ao contrário dessa forma de ver o currículo, no âmbito desta pesquisa, assumimos a postura de entender que o currículo não pode ser separado nessas duas dimensões; discordamos, ainda, da ideia de que exista um “currículo no papel”², como representativo da documentação do curso, e de um “currículo em movimento”, representando a prática docente, como se fossem duas coisas distintas.

² Utilizamos a expressão *currículo no papel* para a problematização deste trabalho a partir da reflexão realizada com as professoras no grupo focal, quando aparecia a dualidade *registro* e *prática* ou *movimento*. Optamos, então, por uniformizar esses termos, referindo-nos ao *currículo no papel* como aquilo que é representado na forma escrita e ao *currículo em movimento* como aquilo que representa as práticas docentes. Para ressaltar a citação de expressões usadas pelas professoras, optamos por mantê-las entre aspas duplas.

Apresentamos, a seguir, excertos de fala das professoras universitárias participantes da pesquisa³, os quais nos levaram a desconfiar dos modos como a relação entre teoria e prática está naturalizada nos currículos investigados.

Pesquisador: Será que, se a gente parar para pensar, então, no caso, mesmo que nas atividades acadêmicas [disciplinas], lá no PA [programa de aprendizagem] da atividade, não esteja nenhuma competência [sobre gênero], [...] a gente pode dizer que [...] às vezes aparece, e a gente se dá conta: “poxa, mas aqui tem uma questão que, de repente, dá para tentar trazer algum debate sobre gênero”. Será que a gente pode dizer que essa parte fora do PPP [Projeto Político-Pedagógico] e da caracterização da atividade, ela também faz parte do currículo?

[...]

Vera: Eu penso que sim, faz parte do currículo, não é? Que depende da nossa concepção de currículo. Penso que nossas caracterizações, talvez elas sejam um registro importante, porque é um registro orientador, e se isto é feito e não está no registro, daí nós também não garantimos a presença de, em algum momento, se abordar essa questão, não é? Então, penso que esse movimento do currículo, como é que esse currículo está se movimentando, ele está vindo do que está sendo discutido para depois se tornar registro ou ele precisa partir de um registro? Como é que a universidade entende esse movimento? Como é que o curso, cada curso, entende esse movimento? Não é fácil hoje... A gente sabe, pela estrutura, que nós temos que alterar currículo, não é?

Grupo Focal, Encontro I, 05/08/2014.

Vera: [...] se a gente tem uma concepção de Ensino Superior, ou seja, de que eu estou ensinando para um profissional, um futuro profissional... Se minha concepção é a de que um currículo é aquilo ali de que tecnicamente eu preciso dar conta, talvez, então, eu vá ficar presa só no que está colocado. Então, eu preciso dar conta disso que está registrado aqui no plano de ensino, na minha atividade acadêmica... Eu acho que, para nós, fica evidente o quanto a gente, o currículo em movimento, vem buscando alternativas, vem buscando problematizar.

Grupo Focal, Encontro III, 19/08/2014.

Embora seja evidente o quanto as discussões sobre o currículo podem ser complexas, à medida que vamos investigando modos de compreender esse conceito, algo chama atenção: a suposta existência de *dois currículos* num mesmo espaço de formação (“currículo do papel” e o “currículo em movimento”), como se houvesse uma dicotomia entre teoria e prática, entre o que está no papel e o movimento realizado nas atividades acadêmicas do curso, ou como se o currículo fosse somente aquele que aparece materializado na grade curricular. Obviamente, o termo *currículo* não se

³ Utilizamos a expressão *professoras* pelo fato de que, apesar de terem sido convidados professores e professoras, apenas quatro docentes mulheres participaram do grupo. Também ressaltamos que, em acordo com as normas éticas sobre pesquisa orientadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e por combinação com essas professoras, seus nomes foram modificados, a fim de manter suas identidades em sigilo.

restringe ao campo da Educação e, no curso de Letras, por exemplo, pode remeter também à ideia de caminhada profissional:

Júlia: [...] o currículo é justamente *o conjunto das atividades acadêmicas ofertadas e os conhecimentos que devem ser contemplados a partir da formação de professor*. Conhecimentos, então, que devem ser aprendidos na formação do professor. [...] Se eu me lembro do currículo, se eu me remeto ao currículo, pensando, assim, no todo [trecho incompreensível para transcrição] *das atividades acadêmicas*, parece que o currículo, então, tem que dar conta da formação básica do profissional, seja em termos de conhecimento científico e conhecimento, de formação pessoal, formação profissional. Se a gente for pensar no conjunto das atividades, não é?

Grupo Focal, Encontro II, 12/08/2014, grifos nossos.

Cristiane: [...] mas tem também a questão da formação do profissional. [...] o que ele vai cursar aqui, na graduação, para se formar um profissional tal, não é?

Grupo Focal, Encontro II, 12/08/2014.

Retomando o primeiro excerto apresentado, é importante refletir sobre alguns efeitos produzidos no contexto da formação de docentes por pensar a dimensão teórica separada da prática. O estudo já citado de Garcia, Fonseca e Leite (2013, p. 260) questiona essa polarização da teoria ('currículo do papel') e da prática (atuação do professor/ da professora na construção de sua identidade profissional) na formação inicial de docentes: "a prática, tal como vem sendo predominantemente tratada pelos cursos, refunda a dicotomia entre teoria e prática e uma forma de pragmatismo que enfraquece versões mais complexas de profissionalismo docente".

Porém, para as autoras, essa polarização não começa na Universidade; ela decorre das políticas que orientam o currículo nesse nível de ensino. Para elas,

[...] o que está em jogo com as novas diretrizes para a formação dos professores e a organização do trabalho docente na Educação Básica é centralmente a formação de outro modelo de professor. Privilegiando e excluindo saberes do processo de profissionalização; distribuindo-os em séries temporais ao longo da duração do curso do aluno; estabelecendo competências, atribuições e responsabilidades para o trabalho docente e os processos de formação profissional; instituindo distinções e visões acerca do ensino e da aprendizagem (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013, p. 237).

Algumas falas das professoras parecem reforçar a separação do currículo, expressa pelas políticas públicas de formação inicial de docentes, sendo: teoria = currículo, separada da prática, pois, o que parece é que a noção de currículo operaria

semelhantemente à noção de sequência curricular, contendo as informações pertinentes à formação do professor e da professora, enquanto a prática ocorreria no momento em que essa sequência (de conhecimentos) é posta em ação. De fato, não podemos negar a relevância da sequência curricular para a organização pedagógica dos espaços de formação. No entanto, esses processos descritos anteriormente são o resultado do entrecruzamento entre teoria e prática; não há um campo específico para que se pense a teoria e outro campo no qual se ‘aplique’ essa teoria. É mais do que isso:

É importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas *às pessoas*”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz (SILVA, 2012, p. 189, grifos do autor).

O que se torna evidente aqui é o fato de que, *se fazemos o currículo e o currículo nos faz*, não é possível separarmos teoria e prática, ou o ‘currículo do papel’ e o ‘currículo em movimento’. Ambos coexistem e se completam em um mesmo currículo. Além disso, os sujeitos que interagem nesse processo de constituição do currículo movimentam-no e movimentam-se, transformando-o continuamente. É claro que a transformação de um desses pilares curriculares – o PPP – está condicionada ao atravessamento de discursos por vezes externos ao contexto da Universidade: o das políticas. No entanto, é no espaço da formação de docentes que esses atravessamentos ganham outros sentidos, se entrecruzam com outros saberes e (re)produzem a formação de professores e de professoras. Por isso, cremos que esta discussão tenha sido importante para situar que, embora no texto apareça essa dicotomia na compreensão do que é um currículo, não estamos – de fato – concordando com ela.

Teoria e prática no currículo: processos de naturalização do gênero?

Pesquisador: Primeiro, vamos dizer que vocês fossem pensar “vou levar para a sala de aula, agora, para minha atividade acadêmica, um material”... Vou trabalhar a questão de gênero a partir do material que vocês escolheram⁴. Teve algum critério para escolher esse material especificamente e como vocês pensam que o abordariam na atividade?

⁴ Nesse dia, foram dispostos sobre uma grande mesa livros de literatura infantil, juvenil e adulta, letras de música e poemas. As professoras deveriam escolher o material que mais lhes agradasse e: 1) justificar essa escolha; 2) pensar, a partir desse material, como o explorariam por meio de questões de gênero.

[...]

Cristiane: Eu acho que eu usei um critério que normalmente os professores usam na escola, que é conhecer o livro. Tu não vais trabalhar com o livro sem ter lido. Bom, daí, eu escolhi este aqui, que eu também conhecia, *Procurando Firme*, da Ruth Rocha. Gosto muito de temáticas voltadas a contos de fadas, gosto muito mesmo... Já orientei trabalhos sobre isso, e este aqui é um livro que tu deves conhecer, que desconstrói algumas figuras estereotipadas pelos contos de fadas, não é? A da princesa, a figura feminina, portanto, principalmente.

[...]

Vera: É difícil fazer uma escolha. Acho que teria tantos materiais... Elaboro esse tipo de exercício, então, e também proponho em sala de aula um exercício muito próximo desse, e eu vi que tem letras de música também. Eu trabalho muito nessa questão da produção do conto de história, em algumas aulas, a gente trabalha com isso... hã... Eu estou sendo agora muito marcada pela presença da minha mãe, que está passando por um problema de saúde, então, eu peguei um que, bem, para ser uma indicação pessoal... Eu fiz uma escolha para mim, não para minha turma. Então, eu não fiz uma escolha pedagógica [risos]. Fiz uma escolha para mim...

[...]

Júlia: [...] eu escolhi *O Fusquinha Cor-de-Rosa* porque o meu primeiro carro foi um fusca [risos], e deu uma nostalgia agora, não é? Mas não era cor-de-rosa, era branco... E aí cor-de-rosa, eu pensei: bom, cor-de-rosa já vai marcar a questão do gênero feminino, não é? E aí, depois, eu fui a... Ao longo do texto, não marca só o feminino... É bem interessante...

Grupo Focal, Encontro I, 05/08/2014, grifos nossos.

Andressa: Como docente, acho que o que me comoveu muito em sala de aula... Acho que a primeira ou segunda vez que eu... É um menino, ele tinha, tem... Eu não sei como é que... Hoje, ele é meu amigo no “Face⁵”, ele tinha uma vontade de falar e, como eu fico no intervalo na sala de aula, não saio, então, essa aproximação acontece naturalmente, não é? [...] E, de repente, eu não sei como ele percebeu em mim alguma abertura, e não preconceito, mas ele conseguiu se abrir e ele queria se abrir, ele queria contar para mim e para algumas pessoas que estavam ali, colegas que estavam ao redor, como ele sofreu, como o pai dele reagiu quando ele se revelou para ele e disse, “olha, eu sou gay”, o que aconteceu e como isso machuca, machuca até hoje [trecho inaudível], e aquilo me comoveu muito, eu fiquei... Certamente, assim... A gente às vezes não sabe... Não tem o preparo psicológico para momentos assim, porque ele estava numa situação precisando de apoio. Ele precisou e encontrou em nós, ali na sala de aula, esse momento em que ele precisava falar que sofreu muito depois que perdeu a mãe. Tudo isso ele foi contando pelo “Face”, eu fui acompanhando, eu coloquei um depoimento, assim, e tentei dar um carinho que ele estava buscando...

Grupo Focal, Encontro I, 05/08/2014, grifos nossos.

Vera: Eu passei a pensar mais na questão de gênero na maternidade, porque eu tenho um casal... E eu acho que, na maternidade, e acompanhando as fases, a gente vai repensando todos os tipos, assim, de sujeito, não é? As tuas referências já não são mais as tuas. [...] Aí, eu lembro diferentes momentos, assim... Está o tempo todo repensando... Pensando nos filhos, no convívio, e a gente reabastece, assim, e aí talvez também essas experiências acabam trazendo um pouco mais de segurança no momento de tratar de algumas questões que tenha na nossa atividade docente.

Grupo Focal, Encontro III, 19/08/2014.

⁵ Facebook.

Começamos a análise partindo das escolhas de leitura realizadas pelas professoras para abordar o tema gênero em sala de aula. As razões mencionadas para escolha de um material e não outro estão vinculadas à sua própria trajetória pessoal, às suas experiências e àquilo que, de certo modo, constituiu suas identidades. Para realizar a reflexão sobre ‘as coisas (não) ditas’, buscamos apoio nas ideias de Guacira Louro (2001), quando a autora afirma que o currículo, dentre outros mecanismos de ensino, representa o lugar das diferenças de gênero. O currículo é, ao mesmo tempo, constituinte e produtor dessas diferenças.

Ao refletir sobre as muitas formas como o currículo ensina *modos de ser*, Louro (2001) argumenta sobre a maneira como ele se constitui em um espaço de construção das diferenças de gênero, por meio de mecanismos sutis e refinados, quase imperceptíveis porque naturalizados. Acerca disso, a autora problematiza esse processo que institui e demarca lugares, para analisar relações de poder envolvidas com a produção das diferenças entre os gêneros. Ainda para Louro (2001), as diferenças de gênero, repetidamente, vão sendo naturalizadas e condicionando os sujeitos a determinadas escolhas e comportamentos. Assim, podemos questionar a ideia de que o currículo seja apenas um reflexo da sociedade: independentemente da forma como é entendido, o currículo, em menor ou maior escala, (re)produz e/ou ajuda a (re)produzir determinadas identidades e formas de ver o mundo que mantêm ou desconstróem relações de poder.

Quando refletimos de forma intencional sobre as relações entre gênero e currículo, nenhuma das professoras apresentou uma definição para gênero; porém, em todas as abordagens, elas refletiam e chegavam à conclusão de que gênero estava presente nos contextos de vida e nos contextos nos quais atuavam. Por meio desses excertos e de outros, pode-se concluir que alguns pressupostos de gênero se encontram, de certa forma, incorporados aos modos de vida das professoras.

Outra conclusão a que podemos chegar é a de que o currículo e a prática docente na formação inicial dos professores e das professoras são atravessados e constituídos por gênero, mais por aquilo que não é dito e menos pelo que é dito. O que estamos querendo dizer é que precisamos aguçar os nossos sentidos, com muito estudo e pesquisa, para que sejamos capazes de ‘ver’ de que modos gênero está implicado no currículo da formação inicial de docentes e nas múltiplas formas de constituição das identidades dessas professoras e, conseqüentemente, dos alunos e alunas (futuros/as docentes) que estão sendo formados/formadas. Conforme Louro (2011), ao longo da

história, vamos construindo modos diversos de conceber e de lidar com a vida em sociedade, delimitando lugares, apontando formas de vida permitidas e proibidas. Isso é aprendido, interiorizado, naturalizado, de tal modo que esquecemos que são aprendizagens culturais.

A partir do que afirma Louro (2011, p. 64), entendemos que no Ensino Superior – de maneira semelhante ao que ocorre na Educação Básica – essa naturalização pode nos impedir de perceber que, “[...] no interior das atuais escolas [e universidades], onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas”.

A fala de uma professora permite-nos, por outro lado, perceber que gênero extrapola aquilo que o currículo espera ou propõe, revelando um deslocamento dos ‘protocolos’ da sala de aula e da própria relação estabelecida entre a professora e o aluno. A professora revela o desabafo de um aluno *gay*, acolhido por ela e por colegas, o que pode subverter, ainda que temporariamente, a ordem estabelecida no processo de formação. Se atentarmos para as situações cotidianas e aparentemente banalizadas, podemos desconfiar do que, num dado contexto, pode ser considerado como algo naturalizado pelas professoras. Aqui também é importante refletir e desnaturalizar a ideia de que “gênero e sexualidade, assim como o próprio corpo, parecem simplesmente estar lá, inscritos numa determinada anatomia, numa determinada região do cérebro ou, ainda, em alguma interioridade psicológica inata” (MEYER; SOARES, 2013, p.11).

Desconfiar do que é considerado natural ou inato possibilita pensar o quanto o currículo e o processo de formação inicial de docentes estão envolvidos com a constituição dessas diferenças de gênero e de sexualidade, como eles estão implicados com a formação de masculinidades, feminilidades e sexualidades. Permite, ainda, numa outra direção, refletir sobre os modos pelos quais o gênero atravessa e constitui formas de conhecer e, ao mesmo tempo, as torna possíveis. Em termos curriculares, isso é muito importante para compreender como pressupostos de masculinidade e feminilidade, bem como formas de viver a sexualidade, acionados no contexto formativo, estão implicados na produção e legitimação de posições acadêmicas e profissionais.

Quando foram provocadas a pensar sobre gênero, as professoras trouxeram exemplos de ‘situações práticas’ e de experiências pessoais. Em vários momentos, os debates sobre gênero envolviam questões de sexualidade, como aquela mencionada anteriormente; da mesma maneira, por vezes, as professoras buscaram elementos sobre

gênero no seu exercício como mulheres e mães, o que associa gênero ao exercício da maternidade, sem distinguir o sujeito mulher do sujeito mãe. Indo um pouco mais adiante em termos analíticos, é possível questionar esses pressupostos, pois, em muitos momentos, gênero parece ser compreendido como o desempenho de papéis de mulher e de homem. O desafio, aqui, foi tentar, em muitos momentos dos encontros, realizar outro tipo de movimento, conforme propõe Meyer (2012, p. 18), de

[...] deixar de focar, de forma isolada, aquilo que mulheres ou homens fazem ou podem fazer ou os processos educativos pelos quais seres humanos se constituem ou são transformados em mulheres ou homens, mas [...] a necessidade de examinar os diferentes modos pelos quais gênero opera estruturando o próprio social que torna estes papéis, funções e processos possíveis e necessários.

Outro fato importante que apareceu no relato da professora Andressa foi que ela associou o tema gênero a uma situação por ela presenciada, com questões que envolvem sexualidade. Embora a professora tenha relatado como acolheu o aluno, isso não se constitui, significativamente, uma experiência que tenha modificado sua prática docente, mas talvez tenha repercutido na forma como a professora se mostra receptiva às marcas da diferença nos espaços onde atua. Tal relato serve para pensar sobre a complexidade de discutir gênero sem articulá-lo com outras marcas sociais. Isso reforça aquilo apontado por Meyer (2012, p. 17), de que “[...] cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas [...]”.

Pesquisador: [...] as relações do curso sobre isso [questões de gênero], elas ficam explícitas, ou ficam naquele campo, assim, do silenciado? A gente tem aquele aluno, aquela aluna diferente ali [...] sabemos que ele ou ela é sujeito da diferença. Não existe nenhum movimento, assim, para acolher esse aluno, essa aluna? O curso não tem um olhar voltado para essas questões de gênero?

Vera: [...] Não está presente, não está descrito lá, dizendo que em algum momento aquela competência contemplará também o conceito envolvendo a noção de gênero, como uma intenção, como qualquer norteador que nós teríamos ali como referencial, mas é trabalhado porque nós temos hoje, na contemporaneidade, autores que fazem esses atravessamentos, nos possibilitam essa trama discursiva e levam também à discussão de gênero, mas não que isso estivesse lá escrito. Trabalhar como sendo ou por dentro da competência como um conhecimento também não aparece.

Júlia: Isso mesmo. É silenciada no currículo.

Pesquisador: Sim.

Vera: Se o teu caso aqui é discutir currículo, está silenciado no currículo.
 Júlia: É.
 Pesquisador: Sim.
 Vera: Não está explícito.
 [...]
 Cristiane: A gente acaba trabalhando nas caracterizações das disciplinas, ou nas atividades, porque eu trabalho também numa que a gente acaba trazendo essas questões à tona à medida que elas aparecem.
 Vera: Hum... Se aparecem.
 Júlia: Exatamente, se aparecem. Tem isso também.
 [...]
 Vera: Agora, eu fico pensando também que qualquer marca da diferença, ela só vai vir a ser discutida em alguns âmbitos quando não estiver no padrãozinho lá do comportamento esperado por um aluno [...], ou então, a pergunta que tu fizeste, por exemplo. De que maneira cada professor se afeta, na condição da sua aula, com a presença da diferença? Vai depender do olhar que ele lança sobre essas questões, sobre esse sujeito, e de como ele também está presente nesse espaço, nesse contexto. Então, também não tem previsão. [...] Existe? Não, não se discute, é silenciado, e, sim, isso só aparece quando for um problema a ser resolvido...
 Júlia: Na verdade, a atitude depende de cada um. Não há uma... Não há nada orientado para isso, não é? Cada um vai reagir conforme o que entende. Até onde a gente pode acompanhar...

Grupo Focal, Encontro I, 05/08/2014.

Ao serem questionadas acerca da ‘presença’ do gênero no currículo, as professoras apontaram que, embora existam algumas poucas citações diretas sobre abordagens de gênero nos projetos pedagógicos dos cursos, isso não significa – na dualidade teoria *versus* prática, que gênero esteja ‘presente’. E, mesmo que o currículo seja visto, para além da dicotomia, nas palavras de Marlucy Paraíso (2010a), como um artefato generificado, foi difícil evidenciar de que formas os currículos estão sendo atravessados e produzidos por essas generificações. Isso reforça a afirmação de Louro (2003) de que

[...] a escola [a universidade] e o currículo estão longe de ser meros reflexos das condições sociais. A partir de múltiplas práticas cotidianas e banais, a partir de gestos e expressões pouco perceptíveis, pelo silêncio, pelo ocultamento ou pela fala, constroem-se, no espaço propriamente escolar, lugares e destinos sociais, produzem-se identidades de gênero e sexuais [...]. Talvez essa dinâmica nos escape, tal a “naturalização” de que esses processos estão revestidos. Talvez sejam muito sutis os jogos de poder que tecem os currículos, os programas, as normas ou as avaliações; mas não podemos perceber o quanto estamos neles implicados/as e, em consequência⁶, o quanto somos responsáveis pela manutenção ou subversão desses jogos. (LOURO, 2003, p. 91).

⁶ Grafia usada antes do acordo ortográfico em vigência quando da publicação deste trabalho.

Nas falas das professoras, a relação que se estabelece é esta: gênero seria um elemento supostamente ‘silenciado’ pelo ‘currículo do papel’. Isso pode reforçar o quanto parece que esses currículos estão revestidos de naturalização. Em contrapartida, é no campo das práticas docentes que as professoras conseguem estabelecer relações de gênero, reforçando ainda mais a dicotomia do currículo.

No ‘campo das práticas’, por vezes, as professoras estabelecem também uma relação entre gênero e sexualidade, especialmente em casos relacionados à homossexualidade. Tal associação vai ao encontro daquilo que afirma Deborah Britzman (1995, p.72) de que o processo de formação “[...] produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdade, [...] mas mais imediatamente, produz e organiza, de forma coincidente, as identidades [...] dos/as estudantes”.

O que aqui é importante destacar é a evidência de que urge desconstruir esses currículos. É preciso que a Universidade e os sujeitos que constituem esse currículo afinem o olhar diante das questões de gênero e reflitam sobre o quanto cada um é responsável pela manutenção ou subversão desses jogos de poder e de naturalização de gênero. Silenciar essa necessidade significa continuar (re)produzindo relações particulares de desigualdade (BRITZMAN, 1995).

Pesquisador: Será que, mesmo que nas atividades acadêmicas com as quais vocês trabalham, ou mesmo nos PAs dessas atividades, não esteja previsto um tópico específico para o trabalho com questões de gênero, nem mesmo na ementa da atividade acadêmica, é possível que vocês percebam possibilidades para trazer à tona essas questões? E ainda: será que as caracterizações dessas atividades também fazem parte do currículo? Será que é possível, mesmo que gênero não esteja previsto nesses espaços, ir mais além nessas questões?

Vera: Se a gente for pensar na relação de gênero, como é que nossos colegas... Nós teríamos talvez na nossa constituição feminina um jeito de trabalhar com essas questões, um jeito de ler esses textos, um jeito de interpretar essas bibliografias, como é que isso é interpretado... Por isso é que eu fico pensando em que momento a gente registra que uma abordagem é necessária, porque talvez em outros momentos não se veja necessidade de abordar. É o nosso olhar, não é? Também um olhar atravessado por uma noção de gênero, no caso, feminino, de que algumas questões [...].

Júlia: Pois é... Em que medida os professores são preparados, entre aspas, para abordar esses assuntos? [...] São questões meio isoladas, na verdade... Porque ou é um curso que a gente dá... Às vezes, uma pesquisa que a gente faz e apresenta... A gente já trabalhou [...] com Caio Fernando Abreu, por exemplo, que é bem expressiva a literatura dele, e expressa isso na literatura [...].

Cristiane: Agora, que existiria uma abertura para isso, com certeza...

Júlia: Com certeza, mas não é uma coisa sistemática. Surge a oportunidade, a gente vai, mas não é uma coisa que está posta, não é? Que vai se discutir, um programa permanente de discussões.

Grupo Focal, Encontro I, 05/08/2014.

Júlia: E é um problema, inclusive, porque muitas vezes não se sabe como *linkar* essas coisas, não é? Como esses conhecimentos atravessam os outros... Me vem à cabeça uma aula de literatura em que se está lendo, não é, por favor [risos], um texto literário, não é? Não numa aula de história... Estou pensando numa atuação de um profissional na escola, está bem? Ensino Médio, por exemplo... Ok? Então, numa aula em que se esteja lendo um texto literário, aí me parece, entre aspas, fácil ver, assim, esses atravessamentos... Tu tratares de questões referentes a raça, a gênero, a ética, entre outros [...]

Andressa: É, mas... De novo, assim... Vai ao encontro daquilo que a gente já conversou na semana passada... Se parar para pensar na minha... Nas atividades acadêmicas com que eu trabalho, o que aparece é relacionado ao conhecimento, não é? Ou seja: os conhecimentos necessários para o profissional. Não aparece nada explicitado quanto à formação da pessoa; então, parece que isso vai depender... E aí vem esse atravessamento, só vai existir se o professor de ministrar determinada atividade acadêmica olhar para isso, sinalizar isso, chamar atenção para isso...

Júlia: Não se explicita nada... Apesar de ter, assim, a menção de um modo geral que a Universidade prega ou que o curso prega. Talvez o currículo, o projeto político-pedagógico do curso tenha explicitado esses objetivos mais relacionados à formação da pessoa humana, mas as atividades acadêmicas... E até se eu parar para pensar nas atividades acadêmicas nas quais eu participei, para pensar em ementas, não falava...

Grupo Focal, Encontro II, 13/08/2014.

De modo geral, o que as professoras trazem aqui não é novidade ao longo desta discussão, especialmente os fatos de que: 1) *Não há descritivos que coloquem gênero num patamar relevante na documentação do currículo*; 2) *Ainda que gênero estivesse explicitado no currículo, isso não garantiria seu lugar de destaque nas atividades de formação de professoras e professores*; e 3) *Mesmo as professoras que se sentem sensibilizadas a trabalharem questões de gênero em sala de aula só as trabalham quando surgem oportunidades*. Essas observações levantadas pelas professoras dizem muitas coisas sobre o currículo, dentre elas, que esse currículo ensina. Ensina que o lugar de gênero é ‘na prática’, quando há oportunidades. Quando as professoras afirmam que, mesmo que o “currículo do papel” mencione gênero, isso não garante sua efetivação, estão mais uma vez reforçando a crença na prática docente como um dos alicerces desse currículo. É a “[...] exaltação das virtudes da prática e dos saberes da experiência [...]” (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013, p. 234).

Diante de tal quadro, o que é possível fazer? Pensamos, aqui, nas palavras de Foucault (2012b) quando afirma, acerca das verdades produzidas, ser necessário “[...] sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são quase sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas” (p. 29).

As análises evidenciaram que, de modo geral, há uma separação na compreensão do que seria o currículo nos cursos: há uma divisão entre “currículo do papel” e “currículo em movimento”, embora, em dados momentos, algumas professoras compreendam isso de forma diferente. Porém, o que fica evidenciado é que gênero, no “currículo do papel”, está naturalizado, enquanto que, na prática docente, no “currículo em movimento”, as professoras conseguem perceber atravessamentos de gênero.

O que é possível perceber dessa relação teoria-prática, e, a partir dela, o que está em jogo? Para Paraíso (2010, p. 1), o currículo é o “território do ensino” e o que ele vem ensinando sobre gênero dificulta tanto o aprender quanto o desaprender sobre gênero. Mostrar como os raciocínios sobre gênero generificam esse “território do ensino”, problematizar que esses raciocínios produzem efeitos de sentido na formação de docentes, traz à tona a possibilidade de, por meio de uma intencionalidade pedagógica (FABRIS; DAZZI, 2004, p. 10-11), subverter esse território.

Com isso, ficou ainda visível a necessidade de desnaturalização dessa forma de compreender o que é o currículo e que a Universidade precisa investir com o corpo docente na desconstrução dessa relação entre currículo e teoria/prática mediante uma perspectiva de gênero. O que esperamos é que este trabalho possa contribuir – ainda que com mínima parcela – para desdobramentos nos campos de estudos sobre os quais ele objetiva debruçar-se e que sirva – pelo menos – para colocar em pauta os temas gênero e sexualidade nas licenciaturas investigadas. Assim, sem alimentar a postura ingênua de pressupor que tudo pode ser transformado a partir desta pesquisa, esperamos que ela possa auxiliar-nos a adotar uma postura vigilante; isso implica disposição e capacidade para manter ‘vivas’ as perguntas.

Referências

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.

FABRIS, Elí T. Henn; DAZZI, Mirian Dolores B. A prática pedagógica como espaço de política cultural. In: *VI Colóquio sobre Questões Curriculares*. Currículo: pensar, inventar, diferir. Rio de Janeiro/RJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2004. v.1, p. 1-16.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 8 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. A Teoria e Prática na Formação de Professores: A prática na formação do eu docente. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte: UFMG, v. 29, n. 3. p. 233-264, set. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 12 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-92.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. 8 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p.5-16.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, v. 40, n. 140, p. 587- 604, mai./ago. 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. p. 173-210.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*: Uma introdução às Teorias do Currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 185-202.

