

CURRÍCULO, A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CURRICULUM, THE CONSTRUCTION OF GENDER IDENTITIES AND TEACHER EDUCATION
EL CURRÍCULO, LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO Y LA FORMACIÓN DE
PROFESORES

Ruth Pavan

Doutora em Educação pela UNISINOS. Docente do Programa de
Pós-Graduação em Educação da UCDB.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Campo Grande – MS – Brasil

Endereço:

Rua: das Paineiras, 1000 apt. 32
Vila Gomes - Campo Grande - MS
CEP: 79022-110

E-mail:

ruth@ucdb.br

RESUMO

O artigo objetiva refletir sobre o currículo, articulando-o com a produção das identidades de gênero na educação básica e a formação de professores. Com base nos estudos de currículo e gênero, desenvolveram-se (des)encontros com professores da educação básica por meio de entrevistas semiestruturadas. Esses (des)encontros mostraram que os professores seguem uma concepção tradicional de currículo que se relaciona com a sua dificuldade de incluir a discussão sobre a construção das identidades de gênero no espaço escolar. Observamos que as reflexões dos professores estão pautadas na heteronormatividade. Isso se explica porque os professores (assim como todos os sujeitos) não são sujeitos "em si", mas o resultado dos discursos que se dobraram e se dobram nos seus corpos, produzindo formas específicas de falar/silenciar sobre as identidades de gênero. Para subverter a heteronormatividade, apontamos o espaço/tempo da formação de professores (inicial e continuada) como um dos contextos significativos para o entendimento de que as identidades de gênero são construídas histórica e culturalmente pelas relações sociais de poder, portanto, podem ser ressignificadas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Formação de professores. Gênero.

ABSTRACT

This paper reflects on the curriculum, articulating it with the production of gender identities in basic education and teacher education. Grounded on curriculum and gender studies, meetings were set up with basic education teachers, in which semi-structured interviews were conducted. These meetings showed that the teachers have embraced a traditional concept of curriculum that is related to their difficulty of including discussion about the construction of gender identities in the school environment. We have observed that the teachers' reflections are based on heteronormativity. This is because teachers (like all subjects) are not subjects 'themselves', but rather the result of discourses that have been, and are being

unfolded in their bodies, producing specific ways of talking about/silencing gender identities. To subvert heteronormativity, we have pointed out the space/time of both initial and continued teacher education as a significant context for understanding that gender identities are historically and culturally constructed by social power relationships, hence, they can be re-signified.

KEYWORDS: Curriculum. Teacher Education. Gender.

RESUMEN

El artículo tiene por objetivo reflexionar sobre el currículo, articulándolo con la producción de las identidades de género en la educación básica y la formación de profesores. Con base en los estudios de currículo y género, se desarrollaron (des)encuentros con profesores de educación básica por medio de entrevistas semiestructuradas. Esos (des)encuentros mostraron que los profesores siguen una concepción tradicional de currículo que se relaciona con su dificultad de incluir la discusión sobre la construcción de las identidades de género en el espacio escolar. Observamos que las reflexiones de los profesores están pautadas en la heteronormatividad. Eso se explica porque los profesores (así como todos los sujetos) no son sujetos "en sí", sino el resultado de los discursos que se doblaron y se doblan en sus cuerpos, produciendo formas específicas de hablar/silenciar sobre las identidades de género. Para subvertir la heteronormatividad, apuntamos el espacio/tiempo de la formación de profesores (inicial y continua) como uno de los contextos significativos para el entendimiento de que las identidades de género son construidas histórica y culturalmente por las relaciones sociales de poder, y por lo tanto pueden ser resignificadas.

PALABRAS CLAVE: Currículo. Formación de profesores. Género.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo¹, fruto do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, tem com objetivo refletir sobre o currículo, articulando-o com a produção das identidades de gênero e a formação de professores.

Para dar conta desse objetivo, o artigo está organizado da seguinte forma: num primeiro momento, situamos a perspectiva de currículo que pauta a análise, concebendo-o como um espaço/tempo de construção de identidades de gênero. Em seguida, analisamos o (des)encontro com os professores da educação básica, que procurou estabelecer um diálogo por meio do uso de entrevistas semiestructuradas sobre o currículo e a construção das identidades de gênero. Por fim, salientamos a formação de professores (inicial e continuada) como um espaço significativo de resignificação das representações de gênero, um espaço importante para a desconstrução da heteronormatividade.

O CURRÍCULO: ESPAÇO/TEMPO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE GÊNERO

Apesar de reconhecermos que há diferentes concepções de currículo construídas ao longo da história da educação (tradicional, escolanovista, tecnocrática, crítica, pós-crítica), filiamos-nos à perspectiva pós-crítica, segundo a qual o currículo possui diferentes atravessamentos e se constitui em um espaço/tempo de "[...] produção de sujeitos particulares" (SILVA, 1995, p. 192), ou seja, o currículo está envolvido na produção de identidades e diferenças.

O currículo escolar sempre esteve implicado na construção das identidades e das diferenças: "desde a sua constituição, a escola moderna é marcada por diferenças. [...] ela continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais" (MEYER; SOARES, 2004, p.08). Porém, não havia a preocupação em questioná-las e problematizá-las. Dessa forma, historicamente, o currículo escolar legitima as identidades

hegemônicas (ocidentais, brancas, masculinas, heterossexuais...) e contribui para posicionar as não hegemônicas como inferiores, deficitárias, patológicas, desviantes: "as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação" (SANTOMÉ, 1995, 161).

Segundo Louro (2004), podemos inferir que essa falta de preocupação de questionar quais identidades o currículo produzia está ligada ao fato de a escola (e, portanto, o currículo) ter surgido "[...] inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição" (LOURO, 2004, p.57).

É com a emergência do currículo crítico (que problematiza as identidades de classe) e pós-crítico (que problematiza as identidades/diferenças de raça/etnia, gênero, sexualidade, crença, geração...) que a reflexão teórica sobre o currículo começa a problematizar os processos pelos quais o currículo legitima determinadas formas de vida e práticas culturais e desautoriza outras. Assim, o currículo deixa de ser visto como "[...] uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão" (SILVA, 1995, p. 195), como se tivessem uma essência humana a ser extraída.

As pretensões do currículo em fazer aflorar uma essência humana são colocadas em xeque, pois, segundo a perspectiva pós-crítica, não existe uma essência humana. A essência humana, por uma operação de poder/saber, foi confundida com as identidades hegemônicas. Todos os sujeitos são efeitos dos discursos que se dobram nos corpos, produzindo identidades e diferenças. Desse modo, "[...] o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares" (SILVA, 1995, p.195).

Ao entendermos o currículo dessa forma, as questões centrais a serem problematizadas não mais se referem a como aperfeiçoar o processo de "transmissão" dos conteúdos considerados "neutros" e "desinteressados", e sim a quais sujeitos estão sendo construídos. Nas palavras de Silva:

Quais grupos sociais estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de **gênero**, raça, classe – são produzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita é: qual nosso papel, como educadores e educadoras, nesses processos de divisão e, portanto de relações de poder? (SILVA, 1995, p.197, grifo nosso).

Explicitamos que, mesmo reconhecendo que o currículo está envolvido com a produção de múltiplas identidades e diferenças, neste texto, priorizamos a forma como os currículos escolares têm operado na produção das identidades/diferenças de gênero.

O conceito de gênero foi introduzido nas ciências sociais na década de 70 do século XX (MEYER, 2003). Apesar de carregar as marcas das controvérsias do movimento feminista, é possível afirmar, segundo Meyer (2003), que há convergência pelo menos num ponto:

(...) com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria 'naturalmente' correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas. (MEYER, 2003, p.15).

Como se pode observar, a mesma crítica que a teoria pós-crítica faz à suposta essência humana está também presente no conceito de gênero ao serem questionadas as concepções essencialistas e naturalizadas de homens e mulheres como se isso fosse apenas uma questão biológica, e não fruto das relações de poder presentes em todos os contextos sociais e culturais, portanto, também nos currículos escolares.

Assim, sem desconsiderar a complexidade que o termo carrega, utilizamos o conceito de gênero para enfatizar o caráter construído das identidades sexuais, que são frutos de uma construção histórica, cultural e social, portanto, permeadas por relações de poder. Nesse sentido, mais do que se ater a supostas diferenças biológicas e naturais, a intencionalidade passa a ser mostrar como as diferenças e as identidades são construídas por meio da cultura e da história nos diferentes espaços/tempos, no caso deste texto, no espaço/tempo do currículo.

Ressaltamos que, no campo da educação, os estudos de gênero vêm questionando o currículo como um campo de produção de identidades e diferenças que opera para legitimar e naturalizar hierarquias e posições de gênero, instituindo algumas identidades como normais e outras como anormais. Além disso, os estudos de gênero e educação, ao enfatizarem o caráter relacional, construído e contingente de toda identidade, vendo-a como fruto das relações de poder, entendem sua prática intelectual como prática política interessada (LOURO, 2004), capaz de contribuir para a desconstrução das formas de discriminação e na produção de novos significados, pluralizando as identidades de gênero e desestabilizando as relações tradicionais.

Dessa forma, a “[...] pretensão é, então entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos” (LOURO, 2004, p. 24). Enfatizamos que esses sujeitos, como argumenta Louro (2004), possuem “[...] identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (p. 24).

Com isso, ao trazermos para a arena do currículo o gênero como constituinte da “[...] identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe ou a nacionalidade, por exemplo), pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o” (LOURO, 2004, p. 25).

O (DES)ENCONTRO COM OS PROFESSORES

A realização das entrevistas foi motivada pela necessidade de saber o que os professores da educação básica pensam sobre o que seja o currículo e se essa compreensão contribui para discutir as relações de gênero. Os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa foram os constantes no projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq que originou esse artigo: a) que os professores estivessem inseridos na educação básica formal da rede pública da região centro-oeste do país² e que esse não fosse um trabalho ocasional, eventual, episódico ou voluntário na vida do professor, e sim parte da sua vida profissional; b) que os professores fossem de diferentes níveis de ensino da educação básica (educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, séries finais do ensino fundamental, ensino médio); c) que os professores tivessem formação em nível superior.

Com base nesses critérios, foram realizadas 30 entrevistas, mas nesse artigo faremos referência a oito entrevistas, sendo duas de cada nível de ensino da educação básica. Entendemos que oito entrevistas são suficientes para a construção desse artigo, pois as respostas foram muito semelhantes. Além disso, “[...] na pesquisa qualitativa, não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que tem importância, mas, sim, o significado que os sujeitos têm, em razão do que se procura para a pesquisa”. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 53).

O processo do encontro com os professores para desenvolvermos as entrevistas sobre questões curriculares e sobre como os professores lidam com a construção das identidades de gênero tem muito a ver com o que Silveira (2002) escreve sobre o uso das entrevistas em pesquisas no campo da educação. Segundo a autora, as respostas estão atravessadas pelos endereçamentos do pesquisador. Isso significa reconhecer que a pergunta que foi feita não pode ser desconsiderada. Não raras vezes, somos surpreendidos pelas respostas. Ainda segundo Silveira (2002), as recomendações clássicas sobre como proceder numa entrevista, como as de Bogdan e Bilken (1994), não eliminam o jogo de poder que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, tampouco garantem a objetividade. A autora sugere que, nas entrevistas, pensemos “[...] sobre jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações” (SILVEIRA, 2002, p. 125). Esse jogo de poder entre entrevistador e entrevistado produz respostas que não podem ser descoladas do próprio contexto da entrevista e dos sujeitos envolvidos. Portanto, convém que nos recolhamos “[...] à nossa condição de sujeitos culturalmente constituídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como entrevistados” (SILVEIRA, 2002, p. 125) durante todo o processo da pesquisa.

Além do contexto da entrevista e dos sujeitos envolvidos (pesquisador e pesquisados), nossa discussão teórica, especificamente neste texto sobre o currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores, leva-nos a reconhecer que as falas (e os silêncios) dos professores não podem ser desvinculadas da cultura escolar, da cultura da sociedade, nem dos processos de formação inicial e continuada dos professores da educação básica. As perguntas e

as respostas “[...] estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos” (SILVEIRA, 2002, p. 130).

Nesse sentido, cabe destacar que a cultura escolar, no que se refere à construção das identidades de gênero, continua marcada pela heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2009). Essa norma impõe a heterossexualidade como a única forma legítima de viver a sexualidade, fazendo com que todas as outras formas de viver a sexualidade sejam vistas como desviantes e ilegítimas. Assim, os professores sentem-se desconfortáveis e acabam silenciando sobre a construção das identidades de gênero no espaço escolar.

Pensamos que essa heteronormatividade, além das relações inerentes entre pesquisador e pesquisado e da concepção de currículo expressada, explica em grande parte nossa pesquisa de campo. Como lembra Silveira, “[...] não se pode pensar que haja encontros angelicais entre dois sujeitos, absolutamente divorciados de referências de hierarquia, de poder e persuasão” (2002, p. 126).

As observações de Silveira (2002) levaram-nos a exercer uma vigilância maior para que houvesse rigor no uso das entrevistas. As observações de Bogdan e Biklen (1994) e Marques (2008), mesmo que segundo Silveira (2002), não eliminem o jogo de poder entre entrevistador e entrevistado, foram vistas como fundamentais na realização das entrevistas, cuja síntese é a seguinte: a) não existem receitas para entrevistas; b) é preciso criar um clima de confiança mútua; c) garantir que as entrevistas só serão utilizadas para os objetivos da pesquisa; d) não fazer juízos de valor durante a entrevista; e) respeitar os horários combinados; f) pedir autorização para usar o gravador; g) deixar que os entrevistados expressem suas convicções; h) sempre ficar atento às falas dos entrevistados; i) seguir um roteiro flexível.

Ao seguir essas recomendações, observamos que os professores falavam com muito mais “segurança” sobre o seu entendimento de currículo do que quando eram provocados a falar sobre as diferenças de gênero. Nesse sentido, apresentamos as respostas de oito professores entrevistados, que, após uma conversa mais informal sobre educação visando criar um clima de confiança, responderam à pergunta: *o que é o currículo?*: “O conteúdo, tudo que a gente entende que para eles [alunos] seja necessário para o desenvolvimento deles, para a faixa etária deles, o conhecimento que eles já têm” (Patrícia, professora da educação infantil); “São [os conteúdos] selecionados e bem separados; sem eles, seria muito mais difícil para se trabalhar” (Raquel, professora da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental); “São disciplinas que têm que, a gente tem que dar” (Rita, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental); “Currículo escolar! Um pacote que vem pronto” (Zélia, professora de séries iniciais do Ensino Fundamental); “Olha, é em relação à minha disciplina” (Sara, professora de séries finais do Ensino Fundamental); “Acho assim! Porque aqui o nosso currículo é, eu falo, assim, é disciplina” (Lara, professora das séries finais do Ensino Fundamental); “Falta muita coisa, os alunos vêem poucas coisas por bimestre, mas eu procuro correr bastante para dar o máximo de conteúdo possível. Eu dou o que é pedido e mais um pouquinho” (Nara, professora do ensino médio); “Eu defino currículo como aquilo que tem que ser trabalhado durante o ano” (Carlos, professor do ensino médio).

Como podemos observar, as respostas são bem objetivas, e salientamos que elas foram ditas com “segurança”, com rapidez, sem manifestar dúvida ou incerteza. Elas podem ser situadas no contexto do que os teóricos do currículo denominam de currículo tradicional, ou seja, a ideia de que o currículo é um conjunto de conteúdos disciplinares (“um pacote pronto”) que deve ser transmitido aos alunos.

Essa concepção de currículo contribui para entender a forma como os professores reagiram quando solicitados a falar sobre questões relativas às diferenças no contexto escolar, sobretudo sobre as questões relacionadas com a construção das identidades de gênero. Na lógica do currículo tradicional, as diferenças são ignoradas, pois se supõe que os conteúdos “transmitidos” são universais, quando, na verdade, são apenas os conteúdos dos grupos hegemônicos.

Por mais que as perguntas envolvendo as questões de gênero fossem mudadas, as respostas podem ser sintetizadas da seguinte forma: “Trato todos iguais”; “É normal”. Observamos, ainda, algumas estratégias de poder que merecem ser salientadas: alguns educadores, com a insistência de perguntas sobre gênero, começaram a falar das diferenças de ritmos de aprendizagens ou mesmo das “deficiências” e da inclusão de alunos especiais: “Como interessados no tema e sempre que a ele se refiram têm o direito de introduzir na conversa assuntos e detalhes sequer por nós suspeitados” (MARQUES, 2008, p. 102).

Assim, ocorreu o que Silveira (2002) observa: na entrevista, não há uma relação fixa das posições de entrevistador e entrevistado segundo a qual o entrevistador dirige as respostas e o entrevistado responde o que o pesquisador está buscando. Os entrevistados também exercem o poder e acabam dirigindo a entrevista e o próprio entrevistador. Os entrevistados “[...] saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não como personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes” (SILVEIRA, 2002, p. 140). Nesse sentido, cabe registrar que uma das educadoras utilizou outro recurso/personagem: em vez de falar sobre a sua prática, descreveu a prática de seu colega de Educação Física para falar que hoje as relações entre meninos e meninas são de igualdade.

Por fim, registramos que esse contexto de heteronormatividade contribui para entender por que razão, em nenhum momento das entrevistas, nenhum professor fez menção às identidades de gênero ou de formas de viver a sexualidade que estivessem fora da heterossexualidade. Nossa pesquisa vem ao encontro de outras pesquisas sobre gênero (MEYER, 2003; LOURO, 2004; FELIPE; GUIZZO, 2004; JUNQUEIRA, 2009; SABAT, 2004) que apontam que, nas escolas, é vivido um currículo que tende a reproduzir as identidades sexuais e de gênero hegemônicas e a patologizar as outras identidades.

Portanto, agindo da forma como agem, a escola e os professores, ainda que não percebam, estão contribuindo para legitimar determinadas identidades de gênero. “[...] na maioria dos casos continuam ensinando, mesmo que discretamente, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e meninas” (FELIPE; GUIZZO, 2004, p. 39).

Registramos, ainda, uma surpresa de nossa ida a campo que lembra Marques (2008, p. 102) quando diz que os “[...] papos informais é bom que existam; seria melhor que ficassem para antes e depois da sessão de trabalho; mas sempre podem ser muito úteis aos objetivos da pesquisa”. No momento em que estava sendo desenvolvida a entrevista sobre currículo e gênero com um professor, a supervisora aproxima-se, ouve o diálogo e, talvez percebendo a angústia da entrevistadora por não conseguir “arrancar” as “verdades” sobre as questões que tinham sido feitas, ela, após o encerramento da entrevista, com o objetivo de contribuir com a pesquisa e, provavelmente, demonstrar como a escola está preocupada com os seus alunos e alunas, informa que a instituição oferece oficinas para meninos e meninas. A surpresa é quando a supervisora afirma que a oficina oferecida aos meninos é de jogo de xadrez, segundo ela, porque ajuda a desenvolver o raciocínio matemático. Para as meninas, é oferecida a oficina de bordados, sendo que, inclusive, as mães dos alunos e das alunas podem participar dessa oficina.

A escola certamente oferece essas oficinas porque entende que assim está ajudando os alunos e as alunas utilizarem o seu tempo com algo que os ajuda no momento atual e também para o futuro. Ficamos pensando que é possível que os meninos efetivamente aprendam e se divirtam com o jogo de xadrez e que as meninas aprendam e se divirtam com seus bordados, algumas em companhia das mães, já que a escola as convida a participar da oficina.

Assim como as demais experiências da nossa pesquisa de campo, esse pequeno fragmento da vida na escola ajuda-nos a refletir sobre como as questões de gênero ainda estão atravessadas por uma concepção essencialista e de heteronormalidade, evidenciada, nesse caso, pela atividade que deve ser atribuída a meninos e meninas. Por que não oferecer oficinas de jogos de xadrez para as meninas? Por que não são oferecidas oficinas de bordados aos meninos? “A efetiva garantia de igualdade de direitos, oportunidades e acesso aos bens sociais, em todos os campos, não é possível sem atenção às diferenças” (CARVALHO, 2009, p.14). Se fossem oferecidas oficinas de bordados aos meninos, que efeitos essa atitude da escola causaria na comunidade em que está inserida? Provavelmente, num primeiro momento, essa atitude causaria estranheza.

Os estudos de gênero assinalam que, desde o início da educação básica (SABAT, 2004), os responsáveis pelas crianças “patrulham” constantemente a escola para controlar a forma como os meninos e as meninas estão se comportando em relação às atividades, à cor da cadeira em que ficam sentados na sala de aula, aos brinquedos que escolhem, enfim, aos comportamentos considerados adequados para meninos e meninas. A escola, como um espaço educativo, pode ampliar as possibilidades de formas de vida, trazendo elementos em seu currículo escolar que problematizem as abordagens sexistas, discriminatórias, inferiorizantes sobre as relações de gênero. Entendemos que, para que isso seja possível, a formação de professores (inicial e continuada) deve incluir as reflexões sobre a construção das identidades de gênero.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES DE GÊNERO

As observações apontadas em relação à nossa experiência de campo, no que tange aos professores, às suas falas, aos silêncios e aos silenciamentos, não foram feitas para atribuir uma responsabilidade individual, como se os professores tivessem um "eu interior" sexista que os leva a expressar determinadas concepções de currículo e gênero. Nosso campo teórico nos faz entender que os sujeitos (e, portanto, os professores) não são e não agem segundo sua vontade individual, mas são os efeitos dos discursos que se dobraram e se dobram em seus corpos ao longo de suas trajetórias de vida. Os sujeitos não existem fora dos discursos, das culturas, das representações: "a representação é, pois, um processo de produção de significados através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social" (SILVA, 1995, p.199).

Assim como os significados sobre o gênero não preexistem como coisas no mundo social, também não existem sujeitos fora do mundo social e da cultura. Os professores mais silenciaram do que falaram sobre as questões de gênero, porque são produtos de uma cultura e, portanto, de representações machistas, sexistas. Os estudos atuais "[...] sobre o espaço escolar, as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem, bem como os estudos que se têm envolvido com as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma" (MEYER, 2003, p. 24).

Apesar de esses estudos mostrarem que as identidades dos sujeitos são normalizadas – no caso das relações de gênero, são reguladas pela heteronormatividade –, muitas vezes os sujeitos continuam sendo vistos como fruto de suas escolhas individuais. Nesse sentido, recorremos a Bauman (2001), que observa que, no contexto atual, os sujeitos e as suas possibilidades, ainda que continuem sendo produzidos coletivamente, são incitados a verem-se como responsáveis tanto pelas suas vitórias quanto pelos seus fracassos: "não olhe para trás, ou para cima: olhe para dentro de você mesmo, onde supostamente residem todas as ferramentas necessárias ao aperfeiçoamento da vida – sua astúcia, vontade e poder" (BAUMAN, 2001, p. 38).

Entendemos que desconstruir a lógica do individualismo e a noção de sujeito que a sustenta – a qual vê o professor como o "culpado" pelas concepções que veicula por meio do currículo – se constitui tarefa fundamental no contexto atual.

Importante destacar que, ao concebermos o professor como um efeito dos discursos e das representações, não estamos sendo fatalistas, nem negando a dinamicidade das representações e da cultura, muito menos as possibilidades de produção de outros sujeitos (e de outros professores), mas enfatizando que as mudanças na educação são muito mais complexas (e difíceis) do que a suposição de que se podem mudar as concepções dos professores centrando a análise no indivíduo professor, apelando para o seu "eu interior", seu "bom senso", sua "consciência", sua "responsabilidade/culpabilidade", seu "humanismo", como se fosse uma opção dele silenciar ou expressar concepções sexistas. As mudanças passam pelo questionamento das representações hegemônicas de gênero que circulam na cultura e na sociedade, isto é, teremos professores diferentes se conseguirmos subverter, mudar ou, ainda, pluralizar as representações, já que são elas que nos produzem como sujeitos.

Incorporar na formação de professores (inicial e continuada) as reflexões sobre a construção das identidades de gênero parece-nos um caminho promissor para ampliar as possibilidades de subverter a lógica da naturalização e da biologização das identidades/diferenças de gênero. Assim como a nossa pesquisa, outras pesquisas mostram que os professores não estão preparados para lidar com a sexualidade de seus alunos e alunas e com a construção das identidades de gênero. Segundo Santomé (1995), embora algumas escolas façam um esforço para contemplar as diferenças, a maioria delas restringe-se ao que o autor denomina de "currículo turístico", ou seja, além de uma abordagem superficial das diferentes culturas e/ou expressões de sexualidade e identidades de gênero, elas sempre são apresentadas como exóticas. Conforme as palavras do autor: "o tratamento desse tipo de temática nas escolas e nas salas de aula corre o perigo, não obstante, de cair em propostas de trabalho tipo *currículos turísticos*, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural" (SANTOMÉ, 1995, p.173).

As tentativas dos professores ainda estão distantes de conseguir construir uma vivência plural no ambiente escolar. Insistimos que essa dificuldade, para nós, não se deve aos professores, mas ao contexto cultural, social e histórico e de formação nos quais eles foram/são produzidos.

Como vimos também na nossa pesquisa, o que muitas vezes ainda acontece é o não questionamento, por parte dos professores, nem das normas adotadas no processo de escolarização, nem da forma como foram produzidas. As diferenças continuam sendo compreendidas como “naturais”, e não como histórica, cultural e socialmente produzidas.

É nesse sentido que entendemos que a formação de professores pode dar uma contribuição significativa. Se a lacuna da discussão das relações de gênero começar a ser preenchida na formação de professores (inicial e continuada), as representações podem ser ressignificadas e outras podem ser construídas:

Enfatizamos aqui a importância de se estabelecer reflexões acerca dos conceitos de corpo, gênero e sexualidade na formação docente, para que, a partir de tais discussões, possamos compreender tais processos de representação como locais de disputa política, que envolvem relações desiguais de poder. (FELIPE; GUIZZO, 2004, p. 32).

Como apontam as autoras, nesse processo de formação, a ênfase que contribui para mudar as representações é aquela que subverte a lógica biológica da constituição de gênero e enfatiza os processos de construção social e cultural, permeados por relações de poder assimétricas e desiguais que carregam as marcas construídas ao longo da história, instituindo noções particulares de identidades de gênero. Nesse sentido, a história da construção das identidades de gênero pode contribuir na formação de professores. Conforme Santomé: “se alguma coisa os alunos e alunas de nossas instituições desconhecem é a história da mulher, e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como esses continuem sendo reproduzidos” (SANTOMÉ, 1995, p.172).

Em síntese, apesar de reconhecermos que os processos formais de formação de professores não são os únicos espaços em que as representações de gênero podem ser borradas e ressignificadas, eles podem ser uma arena interessante para subverter a heteronormatividade.

OBSERVAÇÕES FINAIS

A pesquisa, inscrita no campo teórico dos estudos pós-críticos de currículo, que argumenta que este não simplesmente transmite conteúdos, mas produz identidades/diferenças, mostrou que os professores da educação básica entrevistados invariavelmente afirmam que o currículo são os conteúdos das disciplinas. Esses conteúdos, na percepção dos professores, já estão definidos e cabe ensiná-los da melhor forma possível. Os professores não manifestaram preocupações com o que tais conteúdos fazem com os sujeitos (quais identidades são produzidas), tampouco com a razão pela qual esses conteúdos é que são ensinados, e não outros. As ressalvas apontadas pelos professores é que, às vezes, os conteúdos são insuficientes/fracos e que, em alguns casos, falta tempo para dar conta de ensiná-los com a profundidade necessária. Destacamos ainda que, quando os professores foram questionados sobre os objetivos do currículo, a resposta também foi no mesmo sentido: *ensinar os conteúdos*.

Embora ensinar conteúdos seja algo importante no processo educativo, os estudos pós-críticos mostram que esses conteúdos ensinados não são neutros e desinteressados. Sistemáticamente, os conteúdos trabalhados são os definidos pelos grupos hegemônicos; ao não ser problematizado, o currículo contribui para legitimar algumas identidades, no caso específico de nosso artigo, contribui para legitimar as identidades heterossexuais e produzir as demais como desviantes, alvo de práticas de correção e punição. Esse processo, muitas vezes, se dá pelo silêncio, silenciamento e invisibilidade das identidades fora da heteronormatividade.

O silêncio, silenciamento e invisibilidade foram percebidos sistemáticamente em nossa pesquisa. Os professores disseram não perceber diferenças de gênero. Conforme seu entendimento, percebê-las seria uma forma de discriminação, pois todos devem ser tratados como *iguais e normais*. Várias perguntas relacionadas a gênero foram feitas, mas os professores encontravam estratégias para introduzir outros assuntos nas entrevistas (MARQUES, 2008).

O silêncio dos professores e as formas utilizadas para falar pouco sobre gênero, segundo a pesquisa realizada, estão ligados às suas concepções curriculares. Porém, na perspectiva teórica adotada neste artigo, isso não se deve ao sujeito professor como se ele fosse o autor de suas concepções. Os

professores são os efeitos dos discursos, das representações que circularam (dimensão histórica) e continuam circulando em diferentes contextos formativos. Esse posicionamento também não se deve a uma suposta inabilidade de efetuar entrevistas ou falta de vontade dos professores para contribuir com a pesquisa, mas está articulado ao contexto cultural (heteronormal), ao contexto de formação (inicial e continuada) e às relações de poder presentes na relação entrevistador/entrevistado.

Portanto, a formação de professores (inicial e continuada) deve incluir as reflexões históricas e culturais sobre a construção das identidades de gênero para que as concepções naturalizadas e biologizadas possam ser borradas, construindo uma “[...] educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade” (DUSCHATZKI; SKLIAR, 2001, p. 137).

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson. **Discutindo relações de gênero na escola**: reflexões e propostas para a ação docente. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2009. p.13-14.
- DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **“Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas!”**: estados de negação da homofobia nas escolas. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, R.J: Vozes, 2003. p.9-27.
- MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. (Org.). **Corpo Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 05-16.
- ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto e ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzáles Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: Meyer, Dagmar; Soares, Rosângela. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, v. 1, p. 95-106.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.
- SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

1 Versão revisada e ampliada do artigo publicado no XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

2 A opção por somente indicar a região do país e o nível de ensino no qual atuam deve-se pela necessidade ética de preservar o anonimato dos entrevistados.