

Éderson da Cruz

UNISINOS



GÊNERO E CURRÍCULO:

problematizando essa relação nos
cursos de formação inicial de docentes

Arte da capa: imagem livre de direitos autorais.

Autor: Daniel S. da Cunha.

E-mail: danielcunhapp@gmail.com

São Leopoldo/RS, 2014.



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÉDERSON DA CRUZ

**GÊNERO E CURRÍCULO:
PROBLEMATIZANDO ESSA RELAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL
DE DOCENTES**

SÃO LEOPOLDO

2015

Éderson da Cruz

**GÊNERO E CURRÍCULO:
PROBLEMATIZANDO ESSA RELAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL
DE DOCENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna

São Leopoldo

2015

C957g Cruz.Éderson.
Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes / Éderson da Cruz. – 2015.
133.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.
"Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna.”

1. Educação. 2. Currículos. 3. Identidade de gênero na educação. 4. Professores – Formação. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

Éderson da Cruz

GÊNERO E CURRÍCULO:
PROBLEMATIZANDO ESSA RELAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE
DOCENTES

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Aprovada em 12 de janeiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dagmar Estermann Meyer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna (orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Dedico este trabalho à minha mãe, Joci, por me fazer acreditar que um mundo melhor é possível, através da Educação, e ao Daniel, companheiro extraordinário nesta jornada, pelo apoio e militância, na luta por dias mais justos.

AGRADECIMENTOS

Penso que quando se diz que “uma andorinha só não faz verão”, se busque frisar a importância da participação coletiva na vida. Este trabalho, certamente, não teria chegado até aqui, não fosse pelo auxílio que obtive daqueles que, de alguma forma, puderam tornar este momento realidade. Meus sinceros agradecimentos:

À professora Maria Cláudia, por seu aceite em me orientar; por respeitar minhas ideias e meus desejos investigativos, e por me ajudar a tornar essas ideias e esses desejos mais “potentes”, tanto por meio dos momentos de orientação individual e coletiva, como também dos momentos de confraternização e descontração; por me mostrar que é possível “olhar de outras formas”, e fazer pesquisa de outros modos, tão válidos e tão importantes quanto aqueles que já possuem números expressivos de “adeptos intelectuais”; por me ajudar a compreender que não há neutralidade em nossos atos e em nossas escolhas, por mais “naturais” que pareçam ser, e por me ajudar a desnaturalizar essa própria ideia de “naturalidade”, mostrando que, nas diversas culturas existentes, nada pode ser considerado “dado”, natural.

Agradeço às professoras Ana e Dagmar, por aceitarem compor a banca examinadora na sessão de qualificação do projeto e, novamente, na sessão de defesa da Dissertação. Obrigado por trazerem tensionamentos e modos outros de olhar que, até aquele momento, minha orientadora e eu ainda não havíamos exercitado neste trabalho; pelas contribuições para o aperfeiçoamento da pesquisa, tanto através de seus pareceres, como pelo fato de enriquecerem minha caminhada com sua presença intelectual, pois ambas, para mim, são referenciais, acadêmicos, e de pesquisa.

Também, gostaria de agradecer às colegas do nosso grupo de orientação e prática de pesquisa: Estela, Renata, Rose, Tatiane, Amanda, Fernanda, Miriã e Vivian. De modo especial, agradeço à querida Estela, por seus importantes apontamentos sobre meu projeto, por sua paciência, e por nos provocar a problematizar a “autoridade docente”. À Renata, por suas importantes contribuições ao longo desta pesquisa, tanto no campo teórico, como no empírico, e por me ajudar a “virar a mesa”, em momentos em que isso se fazia necessário, mas que eu ainda não havia me dado conta. À Rosemary, por seus conselhos acadêmicos, e por nos mostrar que o tempo todo estamos na “vitrine”, e que, é importante tensionarmos o porquê de cabermos ou não nelas. Às colegas Miriã, Vivian, Amanda e Tatiane, agradeço pelas também importantes contribuições que deram para o desenvolvimento desta dissertação, por suas formas de olhar para minha pesquisa, e pela seriedade e comprometimento com o

qual acolheram este trabalho. Também obrigado aos colegas e às colegas da turma de Mestrado – 2013/2015, pelas experiências, pelas leituras, pelos almoços e cafezinhos, e pela troca de experiências.

Representando todas as professoras e os professores que me ensinaram a almejar novos continentes além-mar, na tarefa de pensar e de pesquisar sobre Educação, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – por sua contribuição em minha constituição, tanto como acadêmico, como quanto pesquisador. Cada momento de aprendizado, tanto por meio de aulas, de palestras e cursos, ou também das discussões realizadas me possibilitaram ousar dar mais um passo em relação às compreensões que atualmente possuo sobre os atos de ensinar e de aprender e sobre o exercício da profissão docente.

Obrigado, também, àquelas que oferecem suporte nos zigue-zagues que vamos trilhando pelo Mestrado: às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, Loinir e Caroline, e às secretárias da Secretaria Compartilhada das Ciências Humanas: Saionara, Márcia, Maristela e Chris. Sei que suas demandas de trabalho são enormes; porém, além da “papitada acadêmica”, pela qual vocês são responsáveis, também nos ajudam a conquistar nossos sonhos.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – Fapergs, ainda que não sejam pessoas físicas, porque as verbas destinadas ao Programa de Excelência tornaram possível realizar essa etapa de minha formação acadêmica em uma instituição privada.

Meus agradecimentos à coordenadora do curso de Letras da Unisinos, professora Adila, por sua incomparável atenção e amabilidade em me acolher nas duas etapas de construção desta pesquisa. Meus agradecimentos, também, à coordenação do curso de Pedagogia, representada pela professora Viviane, no momento de minha qualificação, e no período pré-defesa, pelo professor Maurício, e pela professora Janira. Agradeço por seu aceite e apoio neste processo de pesquisa e aprendizagem.

Em relação ao trabalho de campo, também não posso deixar de agradecer à professora Mirian, coordenadora do Núcleo de Formação Docente da Unisinos, por seu acolhimento à pesquisa, e por sua disponibilidade em oportunizar a parceria firmada entre a minha pesquisa e o Núcleo. Agradeço, também, às professoras Carin e Patrícia, integrantes do Núcleo de Formação Docente, pelo importante e constante apoio durante o planejamento e a execução das atividades que foram desenvolvidas no grupo focal.

Quero, também, agradecer às professoras que acompanharam e contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, compartilhando suas práticas docentes. Por vezes, pensar em suas caminhadas acadêmicas me fez sentir pequenino, mas o respeito e cordialidade com que me acolheram, certamente me servirão de exemplo em meus passos futuros.

Também agradeço à colega de banca de vestibular e amiga Gisele, pela leitura e pela dedicação em analisar este trabalho, no plano das ideias e da revisão linguística, que me foi de grande auxílio, especialmente quando, ao analisar o texto, não conseguíamos “enxergar” mais nada; ao Daniel pelo auxílio na formatação desse trabalho, aos profissionais que realizaram a ficha catalográfica, a arte da capa e a tradução do resumo, e à equipe da A&C Cópias pelo excelente trabalho de impressão e de encadernação.

À família, agradeço pelo amparo, pelo carinho e pelo estímulo a continuar em minha caminhada acadêmica, e pelos recursos disponibilizados para que eu chegasse até aqui. Agradeço aos meus pais, Joeci e Adair, e à minha irmã, Adriana, pelo incentivo, pelo carinho, e também pelo orgulho de mim. Agradeço, em especial, ao Daniel, companheiro inseparável nessas andanças, leitor fiel de meus textos e admirador, com quem aprendi que a afinidade entre as almas é infinitamente maior do que aquela existente apenas entre os corpos.

*É possível questionar todas as certezas sem que isso
signifique a paralisia do pensamento,
mas, ao contrário, constitua-se em fonte
de energia intelectual e política.*

Guacira Lopes Louro (2012, p. 42)

RESUMO

Esta dissertação investiga de que modos gênero atravessa e constitui o currículo no âmbito dos cursos de Letras e de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. O estudo se inscreve nos campos dos Estudos de Gênero, dos Estudos Curriculares e dos Estudos Foucaultianos. A partir desses campos, opto por analisar os currículos das duas licenciaturas, utilizando inicialmente a análise documental como procedimento metodológico para compreender como gênero é abordado nos projetos político-pedagógicos dos cursos. Posteriormente, analiso as relações entre gênero e currículo a partir de um grupo focal com professoras universitárias que atuam nos cursos de Letras/Português e Pedagogia. Articulado gênero e discurso (duas ferramentas conceituais importantes), busco mostrar como gênero funciona como elemento organizador que orienta o currículo, as práticas pedagógicas, as formas de organização do processo de formação inicial. Ao mesmo tempo, busco analisar de que formas as práticas curriculares são atravessadas e constituídas pelo gênero porque se institucionalizaram e adquiriram caráter de verdade. De um lado, as análises desenvolvidas mostram a importância de refletir sobre gênero nesses espaços de formação inicial de docentes e a necessidade da universidade investir no estudo aprofundado das relações entre gênero e currículo. Por outro lado, tais análises apontam a necessidade de tensionar a forma dicotômica como o currículo é compreendido nesses espaços de ensino, evidenciando que os modos de compreender a relação teoria e prática ainda precisam ser problematizados.

Palavras-chave: gênero; currículo; discurso; formação inicial de docentes.

ABSTRACT

This dissertation investigates how gender has crossed and constituted the curriculum of the courses of Languages and Pedagogy at Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. The study is grounded on the fields of Gender Studies, Curriculum Studies and Foucauldian Studies. From these fields, I decided to analyze the curricula of two teaching courses by initially using the documental analysis as a methodological procedure to understand how gender has been addressed in the political-pedagogical projects of those courses. Later, I analyzed the relationships between gender and curriculum through a focus group with university professors that work in the Portuguese Language and Pedagogy courses. By articulating gender and discourse (two important conceptual tools), I have attempted to show how gender works as an organizing element that guides the curriculum, the pedagogical practices and the ways of organization of the initial education process. At the same time, I tried to analyze the ways through which the curriculum practices have been crossed and constituted by gender because they have been institutionalized and acquired a character of truth. On the one hand, the analyses have evidenced the importance of reflecting on gender in those places of initial teacher education, and the need of the university to invest in a deeper study of relationships between gender and curriculum. On the other hand, such analyses have pointed out the need of tensioning the dichotomic way in which curriculum has been understood in those teaching places, thus evidencing that the ways of understanding the relationship between theory and practice still require problematization.

Keywords: gender; curriculum; discourse; teacher initial education.

RESUMEN

Esta tesis investiga de qué manera el género cruza y se constituye en el ámbito de los cursos de Letras y Pedagogía de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. El estudio está en el campo de los Estudios de Género, Estudios de Currículum y Estudios Foucaultianos. A partir de estos campos, elijo para analizar los planes de estudio de los dos grados, inicialmente utilizando el análisis de documentos como un procedimiento metodológico para comprender cómo se aborda el género en los proyectos político-pedagógicos de los cursos. Posteriormente, analizo la relación entre el género y el currículum de un grupo de discusión con los profesores universitarios que trabajan en los cursos de Letras/Portugués y Pedagogía. La articulación de género y discurso (dos herramientas conceptuales importantes), trato de mostrar cómo funciona el género como un elemento organizador que guía el plan de estudios, prácticas pedagógicas, las formas de organización en el proceso de formación inicial. Al mismo tiempo, trato de analizar en que formas las prácticas curriculares se cruzan y son constituidas por género porque fueran institucionalizadas y adquirieron carácter real. Por un lado, el análisis desarrollado muestra la importancia de pensar en el género en estos espacios de formación inicial de los profesores y la necesidad de la universidad invertir en el estudio en profundidad de la relación entre el género y el currículum. Por otro lado, estos análisis indican la necesidad de reforzar la forma dicotómica de cómo el currículum se entiende en estos espacios educativos, demostrando que todavía tienen que ser problematizado las formas de entender la relación entre la teoría y la práctica.

Palabras clave: género; currículum; discurso; formación inicial del profesorado.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Ondas do Feminismo no Ocidente.....	33
Tabela 02 – Ocorrências de gênero encontradas no PPP de Letras.....	55
Tabela 03 – Ocorrências de gênero encontradas no PPP de Pedagogia	58
Tabela 04 – Perfil das professoras participantes do grupo focal	65
Tabela 05 – Critérios para organização do grupo focal.....	66
Tabela 06 – Planejamento dos encontros do grupo focal	66
Tabela 07 – Planejamento do ciclo de debates sobre gênero, currículo e formação inicial de docentes	67
Tabela 08 – Planejamento dos encontros do ciclo de debates.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Competências esperadas pelo egresso e pela egressa em Letras	54
Quadro 02 – Competências esperadas pelo egresso e pela egressa em Licenciatura	56
Quadro 03 – Competências esperadas pelo egresso e pela egressa em Pedagogia	57

SUMÁRIO

DOS MEUS CAMINHOS INVESTIGATIVOS À PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA.....	19
PARTE I – GÊNERO EM (DES)ARTICULAÇÃO COM O CURRÍCULO	24
1. CURRÍCULO, GÊNERO E FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: O INÍCIO DE UMA PROBLEMATIZAÇÃO	25
1.1 GÊNERO: UM ELEMENTO ORGANIZADOR DO CURRÍCULO.....	32
1.2 CURRÍCULO E DISCURSO: PRÁTICAS SUSTENTADAS POR UMA ORDEM ..	40
2. “CURRÍCULO DO PAPEL” <i>VERSUS</i> “CURRÍCULO EM MOVIMENTO”: UMA DUALIDADE SOB SUSPEITA	45
2.1 GÊNERO NOS PPPs: O QUE ESTÁ PROPOSTO NO “CURRÍCULO DO PAPEL”	50
2.1.1 O que se espera do egresso e da egressa em Letras, e o PPP do curso	54
2.1.2 O que se espera do egresso e da egressa em Pedagogia, e o PPP do curso.....	56
2.2 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A ABORDAGEM DO TEMA GÊNERO NOS PPPs DOS CURSOS.....	60
2.3 GÊNERO NO “CURRÍCULO EM MOVIMENTO”: A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO FOCAL COM AS PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS	62
PARTE II – GÊNERO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....	72
3. CURRÍCULO E GÊNERO: O QUE (NÃO) FOI DITO PELAS PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS	73
3.1 TEORIA E PRÁTICA NO CURRÍCULO: A NATURALIZAÇÃO DO GÊNERO? ..	74
3.2 GÊNERO: UM TEMA RELACIONADO À PRÁTICA?.....	78
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS – PARTE I: AFINAR OS OLHARES.....	87
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – PARTE II: ESTIMULAR INQUIETAÇÕES	96

REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	104
APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O CURSO DE LETRAS	105
APÊNDICE B: CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA	106
APÊNDICE C: TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	107
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	108
APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS SOBRE A QUALIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES	110
APÊNDICE F: REFERÊNCIAS UTILIZADAS NOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL	111
ANEXOS	119
ANEXO A: CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS	120
ANEXO B: CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	122
ANEXO C: CARACTERIZAÇÕES DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS.....	124

DOS MEUS CAMINHOS INVESTIGATIVOS À PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

Conta uma antiga lenda indiana¹, de data originária incerta, que seis cegos nativos encontravam-se à beira de uma estrada e que solicitavam auxílio às pessoas que passavam por aquele caminho. Certa ocasião, enquanto os cegos ali estavam, passou por eles um homem levando um elefante domesticado. Os seis, ouvindo que se aproximavam um ser humano e um elefante, e já tendo ouvido falar dessa formidável criatura, solicitaram ao dono do animal que parasse e lhes permitisse tocar no paquiderme, a fim de examinar o elefante. Após cada um tatear o quadrúpede, discutiam, entre eles, a forma do ser: o primeiro cego afirmava que o elefante era parecido com um muro (pois havia apalpado sua barriga); o segundo, por sua vez, afirmava que o animal era semelhante a uma lança (pois havia apalpado suas presas); o terceiro, que passara as mãos pela tromba, dizia que ele era semelhante a uma serpente; o quarto cego, que abraçara uma das pernas do animal dizia ser ele assemelhado ao tronco de uma árvore; o quinto cego, um pouco mais alto do que os demais, conseguiu apalpar com a mão a orelha do quadrúpede, dizendo que, na verdade, ele era como uma grande ventarola; o sexto e último cego segurou o elefante pela cauda, e afirmava categoricamente que o animal assemelhava-se a uma corda. Assim, seguiram o viajante e seu animal pelo caminho, enquanto os seis cegos discutiam calorosamente, por afirmarem cada um que a sua descrição era a verdade sobre o elefante, a partir das diferentes perspectivas nas quais examinaram o paquiderme.

Vejo o exercício da pesquisa como, semelhantemente à busca dos cegos pelo conhecimento, ou pela “verdade” do elefante, algo que permite chegar à interpretação de um determinado objeto apenas em parte e por um momento, pois sempre tais interpretações podem – e devem – ser confrontadas por outros pontos de vista, fato que possibilita avançar mais um passo em relação àquilo que tem sido construído em torno de um determinado problema de pesquisa. Pesquisas são como “recortes” discursivos (FOUCAULT, 2012b, p. 25), uma forma de ler e também de desconfiar daquilo que já nos está dado, contestando, reafirmando ou reescrevendo enunciados sobre o objeto da pesquisa. Mas convém salientar que uma pesquisa pressupõe desconfiança, estranhamento. Segundo as palavras de Michel Foucault²,

¹ Lenda adaptada da versão disponível em: <<http://educar-paramudar.blogspot.com.br/2013/02/ha-uma-antiga-lenda-indiana-muito.html>> Acesso em 26 ago. 2013.

² Por uma escolha teórico-política, decorrente de minha aproximação com o campo dos Estudos de Gênero na perspectiva pós-estruturalista, opto por utilizar o nome e sobrenome do(a) autor(a) quando este(a) for citado(a) pela primeira vez de forma indireta no texto, destacando mulheres e homens a quem estou me referindo, o que,

É preciso por em questão, novamente, essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam. [...] É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares. (FOUCAULT, 2012b, p. 24-25).

Penso que as contribuições de Foucault (2012b) sobre pesquisa estejam no fato de que uma investigação não acontece ao acaso; um problema de pesquisa não aparece naturalmente. Para a construção do problema, é preciso fazer – como na lenda anteriormente relatada – um “tateamento crítico” do recorte ou agrupamento que nos propomos a analisar. Por em questão um tema que geralmente é aceito como dado também consiste em “[...] ver em que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos” (FOUCAULT, 2010, p.356). Também o ato de tatear é aqui entendido não apenas como o apalpamento de algo, mas como a ação de problematizar, de desconfiar, de criticar o posto como dado, criando assim as condições para que desse ato de tatear emergja um problema de pesquisa.

Início, pois, o exercício de tateamento relatando aproximações e distanciamentos que se fizeram necessários para realizar esta problematização sobre os modos como gênero atravessa e constitui o currículo nos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) relatando como cheguei até ele.

Penso que o objeto que me proponho a pesquisar esteja intrinsecamente relacionado à minha trajetória de vida, em especial, a trajetória acadêmica. Formei-me em 2010 na Graduação em Letras, nesta Universidade, e ao longo dessa formação, algumas questões que me foram apresentadas me intrigaram. Recordo de uma determinada disciplina³ que cursei durante minha formação inicial, intitulada *Cultura, Diferença e Educação* – atualmente extinta –, ter tensionado certos temas que atravessam e dimensionam as práticas educativas sobre os quais eu não havia me dado conta até aquele momento. Para mim, gênero e sexualidade *não faziam* parte da escola. No entanto, aprendi que tais assuntos (dentre outros), ainda que pareçam silenciados “oficialmente” pelos sujeitos⁴ da educação, estão vinculadas aos

nas palavras de Guacira Louro (2007b, p. 237), significa “[...] fazer escolhas e tentar ser coerente com elas [...]”, ou ainda, como afirma Judith Butler (2003, p. 18-19), é preciso considerar que “[...] a formação jurídica da linguagem e da política que representa as mulheres como ‘o sujeito’ do feminismo é em si uma formação discursiva e efeito de uma dada política representacional.”

³ Utilizo esse termo para fins de compreensão, ainda que saiba que na Unisinos a disciplina é chamada “atividade acadêmica”.

⁴ Quando falo em sujeito, refiro-me não a algo já dado, natural, mas a algo que é instituído por processos de objetivação e subjetivação, e consequência de diversos fatores. (FOUCAULT, 2013).

pressupostos da própria formação que as instituições de ensino almejam oferecer. Entendi, então, que a *educação* que a instituição escolar oferece, independente de propor discussões intencionais sobre esses temas, também ensina sobre gênero e sexualidade. Além disso, passei a entender a educação como um

conjunto dos processos pelos quais aprendemos a nos tornar e a nos reconhecer como sujeitos de uma cultura. [...] Tais processos educativos podem, grosso modo, ser divididos em intencionais e não intencionais, sendo que quase tudo o que aprendemos a definir como educação nos cursos de formação de professores/as e, também, o que se privilegia discutir como objeto específico desse campo se inclui nessa categoria de processos educativos intencionais – que poderiam, ainda, ser desdobrados em formais e não formais. Os processos educativos não intencionais têm sido muito pouco re-conhecidos, visibilizados e problematizados, a não ser em alguns campos específicos que se ocupam, por exemplo, de questões vinculadas a gênero, raça e sexualidade. Nesses campos eles assumem uma grande importância, uma vez que a produção dessas identidades e, também, das diferenciações e desigualdades sociais delas decorrentes resulta, na maioria das vezes, de pedagogias que envolvem estratégias sutis, refinadas e naturalizadas, exaustivamente repetidas e atualizadas na cultura, que quase não percebemos como sendo educativas (MEYER, 2008, p.20).

Após minha formação inicial docente e o início do exercício dessa prática, deparei-me nas escolas com aquilo que havia constatado durante minha formação: gênero pareceu-me um elemento que, na prática escolar, estaria dado, naturalizado. Assim, embora minha prática docente não expusesse de forma intencional gênero como algo dado, contribuía também para que eu ensinasse sobre gênero. O peso do sexo biológico e o pressuposto de que a cultura age, *a partir de uma base biológica universal* que a antecede, sobre o corpo⁵ dos alunos e das alunas, conformava minhas escolhas, inclusive pelo repertório de leituras que eu utilizava com meus alunos. Em termos de letramento, por exemplo, entendia eu que os meninos, por se comportarem de determinadas maneiras “naturalmente”, prefeririam textos com mais aventuras, enquanto as meninas, “essencialmente” estariam inclinadas a histórias em que um dos elementos condutores fosse o sentimento.

Mas, ao mesmo tempo, quando cheguei a tal constatação, não sabia como lidar com isso: se minhas práticas reforçam, inconscientemente, estereótipos que conscientemente eu procurava combater, por que eu agia daquela maneira? Uma das explicações que encontrei foi

⁵ Este trabalho não aprofundará as discussões sobre o conceito de corpo; porém, ressalto o que afirma Butler (2000, p. 153): “[...] a remodelação da matéria dos corpos como efeito de uma dinâmica do poder, de tal forma que a matéria dos corpos será indissociável das normas regulatórias que governam sua materialização e a significação daqueles efeitos materiais”; logo, é no corpo que gênero é encarnado. Destaco, também, sobre a relação sexo, corpo e gênero, os trabalhos de Butler (2000), Louro (2000), Denise Sant’Anna (2000), Elizabeth Groesz (2000), Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2013) e Luiz Alvarenga e Maria Dal’Igna (2013).

a de que, se eu estava contribuindo para a perpetuação de lugares sociais para gêneros, mesmo sem me dar conta disso, foi pelo fato de que fui *ensinado a ser professor* dessa maneira. Não que com isso eu queira afirmar que minha formação tenha ocorrido de forma errada, mas passei a suspeitar de algumas “verdades” que a meu ver eram transversalizadas por intencionalidades variadas.

Foi com tais angústias que ingressei no Mestrado em Educação no início de 2013, mais precisamente, na linha de pesquisa *Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas*. Lá, tive um encontro com diferentes modos de pensar sobre educação, em especial, com modos inspirados no pensamento de Foucault, com os Estudos Curriculares, e com os Estudos de Gênero a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. Os modos de olhar que me foram apresentados me trouxeram novas formas de “tatear” essa realidade que me incomodava e, também, de voltar meu olhar desconfiado não apenas para as práticas docentes na Educação Básica, mas para aquilo que atravessa e constitui a formação desses e dessas docentes no Ensino Superior.

Assim, a partir desse desconforto, e dos estudos realizados no mestrado que me permitiram adensar os conceitos de gênero, currículo e discurso, pude formular meu problema de pesquisa que traduzo na seguinte pergunta: *de que modos gênero atravessa e dimensiona o currículo na formação inicial de docentes?*

Tal questionamento, a meu ver, constitui-se o tema central desta pesquisa. Seguindo a ele, outros questionamentos subjacentes, porém importantes, são formulados para orientar a análise realizada: De que forma as relações entre currículo e gênero são compreendidas pelas professoras universitárias nesse espaço de formação? De que modos gênero organiza as práticas curriculares na formação inicial de docentes? Essas são algumas questões sobre as quais me proponho a discutir nessa dissertação. Passarei, a seguir, para a apresentação das partes constituintes da pesquisa.

Chamo a parte I deste trabalho de “Gênero em (des)articulação com o currículo”. É nela que discuto os principais pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa: os conceitos de currículo, gênero e formação inicial de docentes, em “Currículo, gênero e formação inicial de docentes: o início de uma problematização”, capítulo onde, articulando esses três conceitos, busco cercar o objeto dessa pesquisa. No capítulo “‘Currículo do papel’ versus ‘currículo em movimento’: uma dualidade sob suspeita”, tensiono o conceito de currículo a partir da relação teoria e prática. É nesse capítulo que realizo o primeiro movimento de análise através da pesquisa documental dos PPPs dos cursos, e aponto, a partir dessas, a necessidade de um segundo movimento da pesquisa, através de um grupo focal, realizado com

as docentes universitárias; também o planejamento e a execução dos encontros do grupo focal.

A parte II desse trabalho, “Gênero, currículo e formação inicial docente”, apresenta as análises realizadas a partir do material empírico produzido nos encontros do grupo focal, desmembrando-se em duas categorias de análise: “Teoria e prática no currículo: a naturalização do gênero?” e “Gênero: um tema relacionado à prática?” Por fim, apresento nesta parte as considerações finais, distribuídas em dois capítulos: “Afinar os olhares”, e “Estimular inquietações”.

Esta pesquisa tem como objetivos principais contribuir para tensionar a relação entre gênero e currículo na formação inicial de docentes, criando possibilidades de desconstrução desse currículo, e potencializando sua subversão. Também essa análise pretende colaborar para que gênero seja um tema refletido no contexto desta Universidade, e de outros espaços de formação de professores e de professoras.

Justifico a relevância deste trabalho nas palavras de Foucault (2012a), segundo o qual não há transparência ou neutralidade no discurso; assim, vejo o espaço de formação inicial de docentes como um espaço que ensina muito mais do que aquilo que está presente nas teorias das atividades acadêmicas. Lá, também são ensinadas, posturas, posicionamentos. Isso, muitas vezes, não está tão explícito por ser naturalizado, mas, ainda assim, penso que se ensina sobre gênero mesmo quando não se pretende ensinar, ou quando não se fala sobre gênero. Olhar para isso significa, ao mesmo tempo, afinar o olhar para tais questões, e engajar-se numa busca contínua e permanente por formas de ensinar que não marquem negativamente as diferenças de gênero.

Por fim, assim como ocorreu com os cegos tateando o elefante, gostaria de salientar que essa pesquisa não se propõe a trazer “a verdade” sobre a relação entre gênero e currículo na formação inicial de docentes; nem tampouco *prescrever* modos de como pensar essa relação. Propõe, sim, a construção de *uma problematização* sobre essa articulação, que pode, a qualquer momento, ser ampliada, questionada ou revidada, através de *outras* formas de ver.

PARTE I

GÊNERO EM (DES)ARTICULAÇÃO COM O CURRÍCULO

1. CURRÍCULO, GÊNERO E FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: O INÍCIO DE UMA PROBLEMATIZAÇÃO

Vejo o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado [...]. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidos através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”. (POPKEWITZ, 2011, p. 174)

Quando pensamos no currículo como um artefato da educação, devemos pensar também que todo nome tem uma história e carrega rastros dessa história. Para Alfredo Veiga-Neto (2002), o termo *currículo* apresenta, em sua forma latina *curriculum*, a ideia de “pista de corrida”⁶. No entanto, ao longo dos tempos, em especial com os tensionamentos da “Nova Sociologia da Educação” (SILVA, 2010a), essa neutralidade aparente do currículo ganhou outros significados, não mais apenas como essa “pista de corrida”, mas como um artefato atravessado por práticas de significação, por relações de poder e de identidades; em suma, como um território de lutas.

Ao olharmos o espaço de formação inicial de docentes, na atualidade, percebemos a complexidade de modos como essa formação é constituída: além das práticas docentes propriamente ditas, há também a legislação e a documentação que regulam os processos de ensino de futuros e de futuras docentes. Segundo o Dicionário Houaiss, um currículo é a “programação de um curso ou de matéria a ser examinada”. (2004, p. 205). Reduzir o currículo escolar à programação por ele prescrita não apenas simplifica o próprio ensino, mas impossibilita reflexões sobre as relações que nele e por ele são estabelecidas, e ainda aquelas que o subvertem.

E a relação do currículo com a formação inicial de docentes, como se configura no Brasil? Acerca disso, destaco o trabalho de Kelly da Silva (2011). Conforme a autora, em nosso país, o início da relação currículo-educação esteve ligado a questões internacionais, sociais e políticas. Foi através do pensamento de Anísio Teixeira que se deu início ao que se pode chamar de pensamento curricular brasileiro. Os primeiros textos sobre currículo foram, posteriormente, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAAE). Tais publicações ocorreram no período entre o fim do governo de Getúlio Vargas

⁶ Verbete *corrida*. In: Dicionário de Latim-Português e Português-Latim (2006).

e o governo de Juscelino Kubitschek. Durante o governo de Kubitschek, o PABAAE promoveu a capacitação dos primeiros especialistas em currículo no Brasil, o que promoveu, nos anos 1970, a consolidação desse campo de estudos, e a partir desse período, o estudo do currículo passou a ser vinculado às graduações, e posteriormente, aos Programas de Pós-Graduação. (SILVA, 2011, p. 107 – 109).

De certa forma, penso que compreender como, historicamente, o currículo foi sendo constituído no cenário educacional brasileiro, ajuda a compreender tanto os modos como o conhecimento escolar no Brasil foi sendo temporalmente construído, quanto evidenciar lacunas na forma como esse artefato foi sendo (e tem sido) atravessado pela (re)produção de identidades. Voltando às reflexões sobre o currículo, quando Thomas Popkewitz (2011) afirma ser esse artefato uma forma de regulação, uma corporificação de modos de se ver o mundo e, conseqüentemente, das relações nele construídas, penso que os elementos privilegiados por esse currículo traduzam o que se espera ao final do percurso, ou ainda, o que se espera para os futuros docentes e as futuras docentes. Também Veiga-Neto (2002) vê o currículo como esse artefato educacional que escolariza certos elementos culturais, o que retoma esse “compromisso” de “representar o mundo” que o currículo assume com o ensino.

Como bem demonstrou Popkewitz (2011), o conceito de currículo existe no interior de uma instituição chamada escola que, desde a sua invenção, tem uma preocupação acentuada com uma forma de organização do conhecimento. “O currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da Modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo”. (POPKEWITZ, 2011, p. 185). Nesse sentido, para usar as palavras de Foucault (2000), esse currículo coloca-se a serviço do movimento de ordenamento que, por sua vez, subjetiva e é subjetivado. Assim, é possível questionar a própria “neutralidade” do currículo, em relação àquilo que nele aparece e o que não aparece, já que ao que parece, “[...] o currículo é, por excelência, um *local* de subjetivação e individualização”. (SILVA, 2002, p. 49, grifo meu).

Ora, não é necessário retornarmos ao dicionário, para percebermos que a definição para *local*, de modo geral, pode ser tanto física quanto virtual, sendo relacionada, também, ao centro de um acontecimento. Simbolicamente, vejo o currículo como o “centro” de acontecimentos, dentre eles, a disputa de diferentes identidades. Também é esse currículo o “centro” no qual se produzem e reproduzem as marcas e as diferenças de gênero, entre outras. Essas marcas também deixam rastros, não apenas a forma como são criadas, mas dos modos como o currículo as representa, e também, da maneira como se estabelecem as relações de

poder nesse espaço, pois “a ‘diferença’ é dependente da representação⁷ e do poder”. (SILVA, 2012, p. 194).

Ao refletir sobre as muitas formas como o currículo ensina *modos de ser*, Guacira Louro (2001) argumenta sobre a forma 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 põe sob suspeita 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 a 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 desconstroem relações de poder.

Compreendendo currículo como um dos lugares da diferença, a partir de Tomaz Tadeu da Silva (2010a), podemos tensionar duas formas como esse currículo tem sido compreendido: uma, é a forma *escrita*, aquela descrita, por exemplo, no caso do Ensino Superior, pelos PPPs, nas caracterizações das disciplinas, nos planos de aula: resumidamente falando, a famosa *lista de conteúdos*. É claro que esse recorte simplifica não apenas os processos de aprendizagem, mas torna limitadas as chances de olhar para os efeitos de sentido produzidos por esse processo, desconsiderando a trama de lutas que ocorrem em seu interior; outra, é aquela forma de olhar para o que acontece no *movimento* resultante dessa forma escrita, ou seja, aquela “parte” do currículo que ocorre no dinamismo das relações entre os sujeitos, em um processo de formação inicial, por exemplo. Dessa perspectiva, é possível analisar o currículo como um artefato que apresenta duas dimensões: as coisas que fazemos com ele e as coisas que o currículo nos faz, as quais operam sobre os sujeitos com uma espécie de “correspondência” entre os conteúdos estudados, os conhecimentos (re)produzidos e as condutas esperadas. Trago, a partir disso, uma reflexão sobre as concepções de conhecimento vinculadas a essas duas formas:

Duas concepções principais sobre o conhecimento têm dominado o pensamento sobre o currículo e sua prática: o conhecimento como coisa e o conhecimento como ideia, abstração – obviamente, elas estão estreitamente vinculadas. A primeira delas é, talvez, a mais difundida e persistente. Tem

⁷ Embora este trabalho não se proponha a discutir o conceito de representação, destaco a definição de Silva (2012, p. 193): “A representação é, pois, um processo de produção de significados sociais.”

até sua expressão visual na famosa lista de conteúdos. As listas de conteúdos não são mais que “coisas” destinadas a uma operação de transporte: das listas para as cabeças dos estudantes. A segunda concepção não está menos cristalizada. O conhecimento não é apenas uma coisa, mas uma coisa abstrata, ideal. Seu aspecto abstraído, idealizado, facilita a realização do objetivo da educação expresso na metáfora do transporte: coisas ideais, abstratas e abstraídas só podem passar de cabeça para cabeça. (SILVA, 2012, p. 188).

Embora os dois modos de compreender o currículo e de compreender o conhecimento correspondam a duas formas de analisá-lo a partir de diferentes perspectivas, fechar os olhos para uma parte dos aspectos desse currículo significa ignorar outros aspectos que podem ser importantes; significa reduzir o conceito de currículo a dois fatores: teoria e prática⁸. É essa a relação que tensiono aqui: o currículo escolar não é constituído apenas por aquilo que está “no papel”, nem por somente aquilo que se (re)produz no seu movimento – “na prática”, mas por tudo o que acontece, ou seja: nas relações de poder que atravessam esse currículo e que, por tais atravessamentos, produzem efeitos. Portanto, no contexto desta pesquisa, entendo o currículo como um artefato cultural e educacional, que nos seus muitos braços, está implicado com a (re)produção de sujeitos. Em outras palavras, entendo que um *currículo* compreende tudo o que envolve um determinado processo de formação, uma vez que todos esses “braços” que compõem o currículo podem ser compreendidos como práticas atravessadas e dimensionadas por elementos organizadores, dentre eles, gênero.

O que estou querendo afirmar, a partir dessa reflexão, é que o currículo, entendido como esse artefato cultural e educacional, está no centro da (re)produção das subjetividades – considerando-se, no contexto desta pesquisa, daquelas relacionadas à identidade docente, *ensina modos de ser professor e professora*, no que diz respeito às questões de gênero.

Para Silva (2010b, p. 10), “a tradição crítica compreendeu, há muito, que o currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade.” A forma, muitas vezes aparentemente naturalizada, como tais nexos são corporificados, ao estabelecer determinadas relações de poder, aparentemente “neutras”, marca mais do que uma hierarquização de conteúdos; estabelece territórios para cada sujeito viver sua “liberdade”.

Porém, estabeleço aqui uma pausa para essa reflexão, a fim de situar o leitor e a leitora sobre os caminhos pelos quais este trabalho pretende trilhar: primeiramente, anuncio que tais estudos buscam inspiração na denominada “Teoria do Currículo”, que, nas palavras de Silva

⁸ Quero salientar que não é meu objetivo reforçar, aqui, que haja uma dicotomia “teoria-prática” que constitua o currículo. Um exercício de desnaturalização desse “dueto” é apresentado no capítulo seguinte.

(2012, p. 187), é “[...] um saber especializado sobre os nexos entre o próprio saber e a subjetividade”. Ainda conforme Silva (2010b, p.12-13), há quatro perspectivas de teorias curriculares, sendo:

1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdade) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação.

É a partir dessa última perspectiva, aqui chamada por Silva (2010b) de “pós-estruturalista”, que procuro investigar como gênero se articula a esse currículo, e como são estabelecidas, nesse contexto, essas práticas de significação. Seguindo com Roberto Silva (2014), afirmo que este trabalho busca inspiração no campo dos Estudos Curriculares, e olha para este campo como uma “grade de inteligibilidade” para compreender essas relações estabelecidas no currículo. Assim, desde já, rejeito a ideia de neutralidade do currículo, e de suas formas de organização, pois “quando procuramos compreender as múltiplas possibilidades organizativas do currículo escolar, deparamo-nos com um conjunto de relações de poder e saber”. (SILVA, 2014, p.132).

Também, a partir dessa perspectiva, o currículo pode ser visto como um espaço de produção de sentidos. As relações de sentido que nesse espaço se estabelecem, segundo Silva (2010b, p. 19), podem, então, ser vistas como práticas discursivas, pois “[...] da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser visto como uma prática de significação”. Podemos, por aí, pensar no currículo, também, como um campo de lutas e conflitos, onde predomina o lado que mais se impõe. “A definição daquilo que é considerado como sendo o conhecimento, e particularmente, como sendo o conhecimento escolar, nunca é um ato desinteressado e imparcial. É sempre o resultado de lutas e conflitos entre definições alternativas, em que uma delas conseguiu se impor”. (SILVA, 1992, p. 80).

Investigando essa constituição do currículo como o resultado de lutas e conflitos, podemos entender o porquê de certas marcas da diferença serem postas à margem, secundarizadas por esse currículo. Retomando, então, as relações entre gênero e currículo, quando se pensa nesse último como um espaço de luta e conflitos, e ao mesmo tempo, se olha

para ele como um artefato produzido a partir de uma cultura, produtor e reproduzidor de sentidos, entendendo que o currículo ainda, em muitas instâncias, pode estar silenciando essas questões, ou restringe-as a espaços de menor valor.

Para concluir minhas proposições iniciais, discuto, ainda, as relações entre currículo, gênero e formação inicial de docentes, entendendo que essa formação é um *locus* onde são desenvolvidas práticas curriculares atravessadas e dimensionadas por gênero.

Embora neste trabalho, a formação inicial de docentes não será abordada como área – mas apenas como o contexto investigativo –, é necessário pensar sobre como se dá essa formação. Primeiramente, a formação inicial de docentes é entendida aqui como o campo da formação de professores e de professoras, que ocorre em nível de graduação, para atuarem na Educação Básica. Essa formação é entendida pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN, 1996)⁹ como aquela que ocorre na forma de licenciatura ou de graduação, ainda que possa haver outras denominações para tais cursos de formação no ensino superior brasileiro.

Ainda, do ponto de vista legal, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, afirma que

Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. *Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.* (BRASIL, 2002, p. 29, grifo meu).

Em seu relatório intitulado “Professores do Brasil: impasses e desafios”. (GATTI; BARRETTO, 2009), Bernardete Gatti e Elba de Sá Barretto analisam a estrutura da formação inicial de docentes no país, e nesse relatório, encontrei algumas considerações das autoras sobre essa formação, especificamente para os cursos de Letras e de Pedagogia. Uma delas é aquela que investiga a sistematização das “grades curriculares”, divididas em fundamentos teóricos da educação, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, conhecimentos relativos à formação profissional específica, e conhecimentos relativos às modalidades e

⁹ Disponível em: <http://k/www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 17 nov. 2013.

níveis de ensino, além de “outros saberes”, pesquisa e TCC e atividades complementares. É interessante aqui, observar o que as autoras definem por “outros saberes”: “[...] disciplinas que ampliam o repertório docente, como por exemplo, temas transversais, novas tecnologias, religião etc.”. (GATTI; BARRETTO, 2009, p.132). Onde estariam as discussões sobre gênero no Ensino Superior? Nos temas transversais? Isso não fica claro na explanação das autoras; é possível pensarmos gênero como um elemento transversal do currículo que ampliaria o repertório docente; entretanto, ainda que o seja, faz-se necessário um constante exercício de desnaturalização dessa “transversalidade”.

Em outra pesquisa sobre a formação de docentes no Brasil, Gatti (2010) também critica as matrizes curriculares em relação ao modo como as disciplinas são denominadas, considerando-as vagas, e muitas vezes redundantes. Outros aspectos considerados são a dissonância entre os projetos político-pedagógicos¹⁰ e o restante das documentações dos cursos, além da maior carga horária, por exemplo, no caso dos cursos de Letras, ser dedicada aos conhecimentos disciplinares da área, e muito pouco, à formação para a docência. Os “outros saberes” sequer chegam a fazer parte dessa imensa lista de críticas da autora. Ao olharmos, então, para ambas as licenciaturas – Letras e Pedagogia – percebemos que não há uma relação direta com discussões de gênero, e que (talvez) tais discussões estejam no bojo de temáticas transversais, ou ainda, de “outros conhecimentos”.

Dessa forma, é possível problematizar “o lugar” que gênero ocupa na formação inicial de docentes no território nacional: um conhecimento cujo objetivo é ampliar o repertório docente. Será que gênero, então, não faz parte do “currículo oficial” dos cursos de Letras e Pedagogia? Os “outros conhecimentos” oficialmente abordados nessas formações estão envolvidos com pressupostos de gênero?

Reafirmo que essas perguntas são possíveis de serem elaboradas porque entendo que o currículo é constituído por gênero e, ao mesmo tempo, produz diferenças de gênero. Temos, aí, indícios de que o currículo e a formação não são neutros, embora muitas vezes, a naturalização desses processos não nos deixe perceber isso. O desafio que se impõe é perceber esses indícios e investigar essa transversalidade, desnaturalizando, a partir deles, essa formação.

¹⁰ A partir deste momento, utilizarei a sigla “PPPs” para representar os projetos político-pedagógicos, exceto na transcrição das falas das professoras, em citações diretas e em referências.

1.1 GÊNERO: UM ELEMENTO ORGANIZADOR DO CURRÍCULO

“O gênero é o primeiro modo de dar significado às relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 15). Tomando a importante afirmação de Joan Scott, trabalho com a hipótese de que gênero é um elemento organizador do currículo. De um lado, gênero (des)articula sua ordem “natural”, criando possibilidades de repensar a formação inicial de docentes, de forma a desnaturalizar as relações de poder que se estabelecem nessa formação. De outro, gênero pode ser compreendido como um elemento através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino.

A desconstrução desse currículo passa pela discussão de gênero, que por sua vez, pressupõe (des)organizarmos aquilo que aprendemos “como certo” e, principalmente sobre a associação “normal” que se costuma realizar entre gênero e sexo biológico. Como mostra Linda Nicholson (2000), algumas concepções de gênero, ao longo da história, se utilizaram do sexo biológico como fator primordial para sua constituição, ou seja: as concepções de macho e fêmea estavam imbricadas às de masculino e de feminino.

Ainda para Nicholson (ibid., p. 10), “‘gênero’ tem suas raízes na junção de duas ideias importantes do pensamento ocidental moderno: o da base material da identidade e a da construção social do caráter humano”, pois como elemento histórico, tem sido vinculado a diferentes compreensões, e a consequentes (des)construções. Mas não foi sempre assim. A autora apresenta e discute duas concepções de gênero, ainda hoje utilizadas:

1. originalmente desenvolvido, e ainda sendo usado para fazer oposição ao sexo biológico, sendo representativo dos papéis construídos social e culturalmente, sem levar em consideração a biologia dos sexos.
2. utilizado para referenciar as construções sociais que estabeleçam “territórios” masculinos e femininos, incluindo a construção binária dos corpos.

Conforme a autora, o segundo uso se tornou evidente a partir do momento em que se percebeu que é a sociedade quem produz determinados modos de viver as masculinidades e as feminilidades, incluindo não apenas a interpretação do corpo, mas do próprio sexo. Dessa forma, sexo é dependente de gênero, e não o contrário; porém, em muitas discussões, a autora critica o fato de que o sexo ainda permanece como algo ainda pouco explorado. Para compreendermos como se produziram as diferentes compreensões sobre gênero, é necessário buscarmos na história pistas, através das chamadas “ondas” do movimento feminista. É possível, a partir de Nicholson (2000) e de Dagmar Meyer (2012a) estabelecer um panorama dessas duas ondas:

Tabela 01 – Ondas do Feminismo no Ocidente

Onda feminista	Período	Reivindicações
Primeira Onda	Entre fins o século XIX e primeira metade do século XX	<ul style="list-style-type: none"> – Sufrágio; – Direito à educação; – Melhores condições de trabalho; – Exercício da docência; – Acesso ao Ensino Superior.
Segunda Onda	Anos 1960 e 1970	<ul style="list-style-type: none"> – Igualdade entre homens e mulheres; – Visibilidade política; – Modificação das relações entre os sexos; – Resistência ao sexismo.

Foi então, a partir do pressuposto de que gênero estaria condicionado ao sexo biológico, que o sexismo tornar-se-ia fundante nas sociedades: “por causa dessa assunção explícita no sentido de fincar na biologia as raízes das diferenças [...], o conceito de ‘sexo’ colaborou com a ideia da imutabilidade dessas diferenças”. (NICHOLSON, 2000, p. 10).

As feministas dos anos 1960 fizeram frente a isso, contribuindo para modificar as relações entre os sexos. Com a compreensão de gênero sendo dissociada do determinismo biológico pelo sexo¹¹, através dos estudos produzidos na segunda onda feminista, e com a inspiração do pensamento de Michel Foucault e de Jaques Derrida, foi sendo construída uma perspectiva de gênero denominada pós-estruturalista¹². A meu ver, o que faz a compreensão de gênero numa perspectiva pós-estruturalista diferir das compreensões críticas é o fato de que gênero, nesta perspectiva, ocupa o lugar de elemento organizador das relações e do

¹¹ Cabe, também, ressaltar que, segundo Scott, (1995, p. 72), “na sua utilização mais recente, o termo ‘gênero’ parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’. O termo ‘gênero’ enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade.”

¹² Pode o leitor ou a leitora, ainda, se perguntar sobre a diferença entre estudos de gênero e estudos de gênero na perspectiva pós-estruturalista. Meyer (2012a, p.15-16) define o campo dos Estudos de Gênero na perspectiva pós-estruturalista como aquele fundamentado “[...] principalmente, em teorizações de Michel Foucault e Jaques Derrida, e privilegia a discussão de gênero a partir de – ou com base em – abordagens que enfocam a centralidade da linguagem (entendida aqui em sentido amplo) como *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder. As abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) para teorizá-lo como instrumento sociocultural e linguístico, produto e efeito das relações de poder. Nesse contexto, o conceito de gênero para englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com processos que diferenciam mulheres e homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os, separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.”

próprio do corpo¹³. Seria uma espécie de “projeto”, iniciado no momento em que se descobre o sexo do bebê ainda no ventre materno, e que implica investimentos contínuos para sua (re)produção e manutenção. Há toda uma expectativa projetada sobre este futuro homem, ou esta futura mulher. Destaco, acerca de tal compreensão, as palavras de Maria Cláudia Dal’Igna (2011, p. 49) sobre as formas de entender gênero nessa perspectiva:

tomar o conceito de gênero como um elemento organizador da cultura possibilita examinar os diferentes modos pelos quais gênero opera estruturando o próprio social. Sob essa perspectiva, abandona-se o entendimento de que gênero se refere apenas à construção social de papéis em funções masculinos e femininos. Tal abordagem remeteria a uma individualização dos processos de produção de diferenças e desigualdades de gênero e deixaria de problematizar como tais diferenças e desigualdades são produzidas no interior das instituições e práticas sociais, as quais são constituídas pelos – e constituintes dos – gêneros.

Nessa lógica, não se olha para gênero como um elemento condicionado pelo sexo biológico ou pelo próprio corpo, mas como algo que atravessa e constitui tanto o sexo quanto o corpo, atribuindo a eles significados. Em relação a essa compreensão de gênero, o autor Jeffrey Weeks (2000) utiliza o termo “construcionismo social” para definir uma forma de abordar gênero. Segundo o autor, a ideia de gênero numa perspectiva construcionista opõe-se à ideia de gênero como um “essencialismo sexual”.

Trago, também, para melhor explicar essa ideia, os estudos de Simone de Beauvoir que, embora não se orientem pela mesma linha teórica a partir da qual esta dissertação se desenvolve, são pioneiros ao afirmarem que “ninguém nasce mulher; torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade [...]” (BEAUVOIR, 1980, p.9), e se aproximam da compreensão de que as noções de masculino e feminino não são naturais, mas resultado de processos históricos e culturais que proporcionam diferentes modos de se conceber o que significa ser homem ou ser mulher. Dando continuidade à discussão, Beauvoir (1980, p. 9) afirma que “[...] é o conjunto

¹³ Além das referências sobre o corpo já destacadas anteriormente, trago aqui a afirmação de Sant’Anna (2000, p. 237), segundo a qual “as descobertas do corpo possuem uma história secular e vasta, pontuada pelos avanços e limites do conhecimento humano. Pois se o corpo não cessa de ser descoberto, é preciso não perder de vista a provisoriade de cada conhecimento produzido a seu respeito: constantemente redescoberto, nunca, porém, completamente revelado! Cada tentativa feita para conhecer o funcionamento do corpo, incluindo os seus significados biológicos e culturais, é desencadeada de esclarecimentos e de dúvidas inusitadas a seu respeito. Da medicina dos humores à biotecnologia contemporânea, passando pela invenção de regimes, cirurgias, cosméticos e técnicas disciplinares, *o conhecimento do corpo é por excelência histórico*, relacionado aos anseios e sonhos de cada época, cultura e grupo social” (grifo meu).

da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino.”

É possível inferir que gênero atravessa e constitui as práticas presentes e circulantes nas diversas culturas, numa tentativa de “encaixe” dos sujeitos masculinos e femininos a uma ordem discursiva. Deste modo, aqui, a análise de gênero que proponho realizar não se “prende” na relação entre os pólos masculino e feminino (embora tal exercício de afastamento não seja fácil); mas em olhar para gênero, conforme mencionado outrora, como um elemento organizador. Trata-se de um exercício que, segundo Meyer (2012a, p. 18), pressupõe,

[...] um afastamento das análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação.

Para explicar com mais detalhes os modos de ver gênero nos quais busco apoio, trago – também – a proposição de Nicholson (2000), que sugere olhar para gênero, tanto como referência às construções culturais de “homem” e de “mulher”, quanto para a própria constituição dos corpos e os significados atribuídos a eles, no entanto, evitando cair na “armadilha” de reduzir essas construções aos binarismos masculino-feminino e vice-versa: “[...] precisamos entender as variações sociais na distinção masculino/feminino como relacionadas a diferenças que vão ‘até o fundo’ [...] ligadas não só aos fenômenos limitados que muitas associamos a ‘gênero’ [...] mas também a formas culturalmente variadas de se entender o corpo”. (NICHOLSON, 2000, p. 14).

Ao considerar gênero como uma construção cultural (NICHOLSON, 2000), que também age como um elemento organizador da cultura (SCOTT, 1995), podemos relacioná-lo, então, à constituição do currículo, pois, se o currículo é um discurso, que encarna narrativas sobre o indivíduo e sobre a sociedade (SILVA, 2012, p. 189), então, é possível dizer que nesse “território” as relações de gênero estão presentes. Isso reforça a afirmação de Foucault (2012a), de que não há transparência ou neutralidade num discurso. Partindo desse pressuposto, é possível, então, afirmar que o currículo é um território generificado.

Ao afirmar que o currículo é esse território generificado, é possível, também, tensionar os modos como isso se produz no interior desse currículo. Embora Foucault (1988) não tenha abordado diretamente o gênero, e sim a sexualidade, é possível perceber que as *regras* de

produção daquele gênero são semelhantes, uma vez que gênero também passe por processos reguladores que o fazem operar numa determinada ordem discursiva. Assim como o autor evidenciou a “[...] necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e políticos e não por uma proibição” (FOUCAULT, 1988, p. 28), os modos como gênero opera sobre esse currículo também são constantemente vigiados, ou naturalizados¹⁴.

As formas de vigilância sobre gênero podem ser representadas por aquilo que Foucault (1988, p. 21) chama de *vocabulário autorizado*, que se manifestaria através do controle, ou do policiamento das formações discursivas, regulando, inclusive, o próprio desejo. Esse controle opera sobre os processos de objetivação e de subjetivação acionados no currículo, produzindo efeitos de sentido nos modos de formar professores e professoras.

Marlucy Paraíso (2010b, p. 1) olha para o currículo como um território de ensino que, ao exercer essa função, “[...] governa condutas, produz práticas, inclui e exclui, hierarquiza, normaliza e divide os sujeitos entre quem sabe e quem não sabe, quem é bom e quem é mal aluno, quem tem bom e quem tem baixo desempenho, quem segue e quem não segue as regras [...]”. Para a autora, o currículo tem ensinado sobre gênero, e os modos como esse currículo ensina têm “[...]dificultado o “desaprender” e o aprender na escola”. Em relação a isso, a autora sustenta que

[...] para mobilizar agenciamentos possibilitadores do aprender em um currículo é necessário “desfazer-nos” de todo um sistema de raciocínio generificado que tem sido acionado nos currículos investigados. Defendo que, para isso, é necessário mostrar como esses raciocínios funcionam [...] e quais são seus efeitos para traçar caminhos que nos possibilite desaprender todo um longo histórico de aprendizagens de gênero que continuam operando nos currículos escolares de modo a dificultar o aprender e a *confinar* determinados estudantes em lugares “faltosos”, lugares atribuídos àqueles considerados “problemáticos”, que falham, que não “se portam do modo esperado”. Defendo, então, que é necessário “desfazer” o já feito, desmontar pensamentos e raciocínios vistos como “normais”, falar de um outro lugar que não seja o lugar de quem decide “quem é faltoso” e necessita de intervenção, para então encontrar a diferença¹⁵. Afinal, a diferença é imprescindível para experimentar o aprender, criar e viver. Defendo, então,

¹⁴ Os conceitos de sexo, gênero e sexualidade encontram-se imbricados, de maneira que, por vezes, é possível que tais conceitos sejam associados, ou até mesmo, confundidos. Isso expressa a pluralidade e a conflitualidade presente no campo político em que são travados processos de significação. Conforme afirma Meyer (2012b, p. 17): “[...] exatamente porque o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras ‘marcas’ sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade.” Acerca das discussões sobre a história da sexualidade, destaco, ainda, os trabalhos de Foucault (1988; 2014).

¹⁵ Gostaria de ressaltar que o conceito de *diferença* que a autora apresenta está fundamentado por Gilles Deleuze (1988).

que é necessário “abrir os corpos” para encontrar a diferença e experimentar o aprender. (PARAÍSO, 2010b, p.02).

Considerando tais reflexões, o que proponho neste trabalho é olhar para os currículos das graduações em Letras/Português e em Pedagogia, tentando compreender seu funcionamento e, a partir daí, fazer aparecer alguns dos raciocínios que o generificam, e tensionar o que tais raciocínios põem em funcionamento. A esses procedimentos chamarei *problematização*. Problematizar essa relação entre gênero e currículo, na formação inicial de docentes, significa, a meu ver, compreender os modos como gênero opera nesses currículos, tensionar os modos pelos quais ele está implicado com formas de hierarquização, seleção, separação, enfim... investigar sobre a relação entre gênero e currículo torna-se potente na medida em que esse exercício se torna válido a evidenciar pontos que merecem atenção na formação de professores e de professoras.

Tendo situado os conceitos de currículo e gênero, passo, agora, para a explanação de um dos exercícios que buscaram tornar válida essa pesquisa. Penso que o primeiro exercício necessário tenha sido a construção daquilo que chamamos “estado da arte”, em busca de outras produções que pudessem estabelecer diálogos com minha pesquisa, pois, conforme Judith Alves-Mazzotti,

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas. (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 27).

Para aprofundar essa discussão, foi necessário, também, fazer movimentos em torno de pesquisas que tenham caminhado por direções semelhantes. O primeiro movimento foi observar o que já havia sido produzido nos Programas de Pós-Graduação do Brasil sobre o tema. Assim, utilizando primeiramente os descritores *gênero*¹⁶; *formação inicial de*

¹⁶ Cabe aqui observar que o verbete “gênero” possui não apenas ênfases teóricas diferenciadas, mas serve para nomear objetos diferentes, especialmente nas áreas de Linguística e de Letras, que compõem um dos espaços investigados nesse trabalho. Em suma, pude também constatar, em todas as bases de dados, diferentes usos do termo *gênero*, pelas áreas de Letras e Pedagogia: em Letras, geralmente, o descritor *gênero* vem subentendido como a expressão *gênero do discurso*, remetendo também à ideia de formas textuais, utilizada pela área de

professores; educação; pesquisei nos *sites* do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); também utilizei como ferramentas para pesquisa a página virtual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), no Grupo de Trabalho (GT) 23: Gênero, Sexualidade e Educação, e no GT 8: Formação de Professores. O período que utilizei como critério foi de 2012 a 2008, com exceção do Repositório Digital de Teses e Dissertações da UFRGS, cuja pesquisa compreendeu o período de 2013 a 2008¹⁷.

Assim, organizei os trabalhos relevantes numa única categoria, que chamei de “concepções e questões de gênero na formação inicial de professores”. Nessa categoria, encontrei o trabalho de Elane Campos (CAMPOS, 2011), que investiga as concepções sobre gênero dos docentes das séries iniciais ensino fundamental a partir de um estudo de caso levado a 25 escolas da rede pública municipal de Ferraz de Vasconcelos (SP). Seu material de análise consistiu nos questionários respondidos pelos 50 professores da rede que participaram da pesquisa. Maria Leão (LEÃO, 2009) investigou a autonomia feminina nos processos de formação de professores, relacionando Literatura e Educação, a partir dos relatos de alunas do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

No final do ano de 2013, realizei nova busca, e encontrei, no trabalho de Tathiane Ruas (RUAS, 2011) algo semelhante, quando a autora observa a produção de gênero no currículo do cursos de Engenharia Elétrica e Mecânica de uma instituição federal de Minas Gerais. Segundo ela, não há, nos currículos analisados, prescrições sobre a abrangência de gênero na formação de profissionais dessas áreas, e os docentes e gestores dos cursos desconsideraram possibilidades para tal abordagem.

Também a pesquisa de Kelly da Silva (2011), já citada, analisou currículo e gênero na formação de professores, investigando sobre as identidades de gênero produzidas pelo

Linguística, que, segundo o Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 249), “[...] remonta à Antiguidade. Volta-se a encontrá-la na tradição da crítica literária que assim classifica as produções segundo certas características; no uso corrente, no qual ela é um meio para o indivíduo localizar-se no conjunto das produções textuais; finalmente, mas ainda submetida a debates, nas análises de discurso e análises textuais.” Além da noção de gênero, associada a produções textuais, encontrei – ainda na área de Letras – outra compreensão de *gênero* que partilha de concepções advindas do campo de estudos da Teoria Literária. Nesse caso, segundo Moisés (2004, p. 199), “O ‘gênero’ designaria aspectos primários, amplos e reiterativos de uma série de obras. Na esteira da história natural, o gênero divide-se em ‘espécies’: a reunião de obras que apresentam características secundárias comuns. E as ‘espécies’ se desmembrariam em ‘fôrmas’, moldes em que se concretizam. Os gêneros são, ao mesmo tempo, imanentes e transcendentem às obras: a classificação empírica revela a semelhança entre as obras, digamos, espontânea e natural, denominada “gênero” (p. 199). Isso evidencia que, semanticamente, *gênero* representa múltiplos territórios.

¹⁷ Por minha decisão, optei por enfatizar as pesquisas mais recentes primeiro, não desconsiderando a relevância de todos os estudos que encontrei, mas com o objetivo de “desnaturalizar” tal ordem.

currículo nos cursos de Pedagogia em três instituições federais de Minas Gerais. Maria Cecília de Castro (CASTRO, 2011) analisa as identidades de gênero produzidas no currículo de um curso de extensão.

Ao investigar sobre gênero na constituição do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Walkiria Martins (MARTINS, 2012) analisou os processos de formação através da documentação do curso, mas não chegou a investigar como tais processos eram vistos/ concebidos pelos sujeitos. Esses foram os principais estudos que encontrei, que poderia elencar como semelhantes ao que desenvolvo; no entanto, o que diferencia a presente dissertação das demais pesquisas - além do distanciamento geográfico e cultural que permeou os demais estudos - é a adoção dos dois eixos de análise, partidos de duas metodologias: a análise documental como um primeiro movimento e, posteriormente, a análise dos discursos relatados no grupo focal.

Considerando que este trabalho visa a dialogar, também, com a licenciatura em Letras/Português, as contribuições, no campo da Linguística Aplicada, sobre questões de gênero foram bastante importantes para pensar sobre modos de fazer pesquisa. Dessas contribuições, destaco o trabalho de Ana C. Ostermann e de Beatriz Fontana (OSTERMANN; FONTANA, 2010), que apresenta uma contextualização das pesquisas envolvendo questões de interação e de gênero em diferentes perspectivas, no espaço temporal das décadas de 1970, 1980 e 1990, mostrando o quanto pesquisas envolvendo gênero são potentes, quando também vinculadas a questões de linguagem.

Penso que todos os trabalhos consultados foram importantes para a delimitação do meu objeto de pesquisa, e contribuíram para fortalecer minha argumentação sobre a necessidade de olhar para as questões a que me proponho. Encerro esta seção com a reflexão de Paraíso (2010a, p. 587), sobre a necessidade de problematizar o currículo supostamente neutro e propor um exercício que possa “[...] abalar os extratos dos currículos já formados e experimentar fazer um currículo movimentar-se”. A reflexão que me proponho a fazer visa a analisar as estruturas desses currículos nas graduações, e a partir dessa análise, contribuir para que esses currículos se movimentem.

1.2 CURRÍCULO E DISCURSO: PRÁTICAS SUSTENTADAS POR UMA CERTA ORDEM

Refletir sobre o que é um discurso implica também refletir sobre os processos que o constituem como tal. Para entendermos aquilo que Foucault (2012a, 2012b) denomina *discurso*, há que se buscar em outros conceitos suas relações fundantes. Embora, na perspectiva foucaultiana, o conceito de discurso não abranja somente os atos explícitos da fala, mas um conjunto de práticas – inclusive as falas – sustentados por uma ordem, essa compreensão só foi produzida dessa forma, porque o autor considerou outros conceitos anteriores. Um desses conceitos antecessores ao discurso foucaultiano é o conceito de língua. Segundo Ferdinand de Saussure (SAUSSURE, 2006, p.16-17), “[...] é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem”. Seria, então, a língua, uma espécie de sistema estruturante para todas essas outras “manifestações da linguagem”. (SAUSSURE, 2006, p.16-17). Ainda sobre o conceito de língua, Saussure afirma que,

é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. A esse princípio de classificação poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural, em vez de adiantar-se a ele. (SAUSSURE, 2006, p. 16).

Se a língua é algo culturalmente construído e, ao mesmo tempo, insubordinado à própria natureza, prevalecendo contra ela, pode-se dizer que a língua atua como uma espécie de *sistema vivo*, cujo portador e manipulador é o próprio sujeito que dela se utiliza para interagir com o mundo. Essa interação, por sua vez, necessita de um conjunto de fatores que a sustentem.

Essa sustentação, conforme Saussure (2006), se dá pelos signos, que são formados pela combinação do conceito (significado) com a imagem acústica (significante). Tal relação, nas palavras do autor, seria arbitrária, ou seja, sem nenhuma razão específica para ser da forma que é. Considerando esse aspecto, cada signo só existiria através da oposição aos demais signos.

Para Ludwig Wittgenstein (1968), pensador que inaugurou a chamada “Virada Linguística”, apenas os objetos podem ser nomeados, e ao mesmo tempo, serem motivos de

fala; entretanto, não há como um objeto ser enunciado. “Uma proposição pode apenas dizer *como* uma coisa é, mas não *o que é*”. (p. 63 – grifos do autor). Se há impossibilidade de se chegar a *o que é* do objeto, a linguagem permite apenas uma aproximação descritiva desse, de modo que sua totalidade não pode ser compreendida por um ou outro enunciado. Ainda segundo Wittgenstein (1968, p.61), “representar na linguagem algo que ‘contrarie as leis lógicas’ é tampouco possível quanto representar, na geometria, por meio de suas coordenadas, uma figura que contrarie as leis do espaço; ou, então, dar as coordenadas de um ponto inexistente.”

Se a linguagem representa um objeto a partir apenas das leis lógicas, logo, somente é socialmente aceito o objeto, ou a prática, que conseguem entrar numa *ordem do discurso*. (FOUCAULT, 2012a). No caso da prática, pode-se dizer que ela não vem sozinha, não “surge do nada”; ela se entrecruza a outros enunciados, formando o que Foucault (2012b, p. 25) chama de um *agrupamento de discurso*: “[...] existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou eficácia de um autor¹⁸ ao qual seriam atribuídos [...]”. Wittgenstein (1968, p.91) também já observava essas relações discursivas:

Se a verdade de uma proposição segue-se da verdade de outras, isto se exprime nas relações que as formas dessas proposições mantêm entre si; e não precisamos com efeito colocá-las primeiro naquelas relações, unindo-as com outra proposição, porquanto essas relações são internas e subsistem enquanto aquelas proposições subsistirem, e porque elas subsistem.

Foucault (2012b, p.130-131) retoma algumas discussões iniciadas por Saussure (2006) e por Wittgenstein (1968), e traz *outra* compreensão acerca dos fenômenos e da estruturação linguística:

Se aceitarmos chamar *performance verbal*, ou talvez melhor, *performance linguística*, todo conjunto de signos efetivamente produzidos a partir de uma língua natural (ou artificial), poderemos chamar *formulação* o tato individual (ou, a rigor, coletivo) que faz surgir, em um material qualquer e segundo uma forma determinada, esse grupo de signos; [...] chamaremos *frase* ou *proposição* as unidades que a gramática ou a lógica podem reconhecer em um conjunto de signos; [...] chamaremos de *enunciado* a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano [...]. Quanto ao termo *discurso*, [...] é constituído por um conjunto de seqüências de signos, enquanto enunciados,

¹⁸ A respeito da palavra, autor, para Foucault (2012a, p. 25), “o autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.”

isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência. (grifos do autor).

Posteriormente a essa reflexão, Foucault (2012b) afirma ser, então, o termo “discurso” algo que se refere a um “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (p. 131). As formações discursivas obedecem a princípios e a procedimentos comuns, que operam na ordem dos discursos. (FOUCAULT, 2012a). 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 dispersão; e os enunciados que se apoiam numa mesma formação discursiva formam um discurso.

O discurso, para se tornar institucionalizado, deve obedecer a certos princípios. Dentre esses princípios estão os procedimentos externos, que são os sistemas ou princípios de interdição. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. (FOUCAULT, 2012a, p. 9). Mas, há também os procedimentos internos: o comentário¹⁹, o autor e as disciplinas²⁰.

Esses sistemas ou princípios servem como meio de aceitação ou de negação para que um discurso entre numa ordem, se institucionalize, e também se mantenha apoiado numa *vontade de verdade* (FOUCAULT, 2012a), elemento capaz de exercer poder sobre os discursos. Seriam, então, os discursos produzidos numa espécie de “jogo de regras”, que através de uma vontade de verdade, os dispersa e os sustenta.

Por esse motivo, afirmo que analisar discursos consiste em um trabalho desafiador, porém complexo. Acerca disso, Rosa Fischer (2012, p.73) afirma que: “[...] para analisar discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas [...]”. Penso que seja importante considerar, para a presente pesquisa, essas reflexões sobre discurso, pois a meu ver, os discursos se associam ao currículo na medida em que ele (re)produz esses discursos.

Diante disso, para ao encerrar este capítulo, apresento as *justificativas* que considero pertinentes para operar com os conceitos gênero e de currículo, na análise das práticas docentes, na presente pesquisa: primeiramente, *a necessidade permanente de se (re) pensar*

¹⁹ “O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto seja dito e de certo modo realizado”. (FOUCAULT, 2012a, p. 24).

²⁰ “[...] Em uma disciplina, diferentemente do comentário, o que é suposto como ponto de partida, não é um sentido que precisa ser redescoberto, bem uma identidade que deve ser repartida; é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados”. (FOUCAULT, 2012a, p. 29).

nossas práticas e nossas ações como docentes. Embora sejamos constituídos por diversas convicções em relação a temas como gênero, tais convicções não estão fora do currículo em movimento, pois não nos despimos de nossas crenças, “verdades” e preconceitos quando assumimos a função docente (MEYER, 2012b²¹). Desse modo, é possível tensionar a “formação” que o currículo (re)produz, e os modos de ser professor que a ele podem ser atribuídos, a partir desses tensionamentos.

Em segundo lugar, assumo a postura de que, a meu ver, *o currículo ensina, ainda que não enfatize algo.* Quando não se fala sobre temas como gênero, sexualidade, etnia, dentre outros, também se ensina sobre esses elementos, pois se atribui a eles lugares, seja dentro ou fora das “célebres” sequências curriculares. É o que Foucault (2012a) destaca quando afirma que a produção dos discursos, nas sociedades, é controlada, a fim produzir determinados efeitos; também em relação a esses efeitos de sentido produzidos pelo e a partir do currículo, Silva (2010a, p. 97) afirma que “nenhuma perspectiva que se pretenda ‘crítica’ ou pós-crítica pode, [...] ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder [...]. O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero.”

Em terceiro lugar, penso que *tensionar os modos como gênero atravessa e constitui o currículo implica posicionar-se, pedagógica e politicamente, num engajamento por evidenciar as relações de poder que estão envolvidas (e sustentam) com as tramas do currículo.* Uma vez que assumo a postura de afirmar que não há neutralidade na atuação docente em relação às questões de gênero, assumo, também, que esse posicionamento advém de horizontes políticos (LOURO, 2007), que lutam para que as diferenças entre os sujeitos não sirvam de pretexto para práticas abusivas de poder e não sejam transformadas em desigualdades:

É relevante refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros [...]; refletir sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder a esses desejos, as práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres. Sei que a sociedade trata desigualmente esses sujeitos e valoriza diferentemente essas práticas. Sei que tudo isso é atravessado e constituído por processos de classificação, hierarquização, de atribuição de valores de legitimidade e ilegitimidade, que sujeitos são acolhidos ou desprezados conforme as posições que ocupem [...]. (LOURO, 2007, p. 204).

²¹ Faço aqui uma referência a uma entrevista concedida pela professora Dagmar Meyer, em 2012, ao programa “Pesquisa em Pauta”, veiculado pela UFRGS TV. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ENeFTJ9R7Yc>.

Também a respeito disso, Silva (2010a, p.96) afirma que “[...] as questões de gênero têm implicações que não são apenas epistemológicas: elas têm a ver com problemas e preocupações que são vitais para o mundo e a época em que vivemos”, e também que “ver o currículo como sendo necessariamente constituído por regulação e controle não significa aceitar os regimes de controle e regulação existentes”. (SILVA, 2012, p. 196).

Por último, *investigar de que formas as práticas curriculares são atravessadas e constituídas pelo gênero - porque se institucionalizaram e adquiriram caráter de verdade - possibilita (re)pensar as verdades instituídas, e compreender o currículo não apenas como um espaço de (re)produção das desigualdades, mas também como um espaço de subversão.* Entendo que é possível que os sujeitos da educação percebam essas tramas e resistam a elas de diferentes maneiras, conforme afirma Paraíso (2010a, p. 3), os currículos

[...] além de ensinar muito sobre gênero, também operam, nos mais diferentes ensinamentos, com pensamentos e raciocínios generificados que atribuem capacidades distintas a meninos e meninas, a homens e mulheres, cobram “condutas adequadas” a seu sexo e “confinam” certos/as estudantes a uma compreensão de si mesmo como faltosos, problemáticos e fora da regra.

Encerro minhas proposições com a afirmação de que os currículos que me proponho a investigar são instâncias generificadas, e como tal, estão produzindo modos de ser professor e de ser professora, pois as formas de construção das identidades docentes envolvem também relações de gênero.

2. “CURRÍCULO DO PAPEL” *VERSUS* “CURRÍCULO EM MOVIMENTO”: UMA DUALIDADE SOB SUSPEITA

[...] o mais potente desses modos de pesquisar [metodologias de pesquisa pós-críticas] é a alegria do ziguezaguear. Movimentamo-nos ziguezagueando *no espaço entre* nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Ziguezagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. Movimentamo-nos em ziguezague no espaço entre as lutas particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar “de fora” da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, políticas e culturais. É nesse espaço entre, que é também espaço de luta com, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos que construímos nossas metodologias de pesquisas pós-críticas. (MEYER; PARAÍSO 2012, p. 17 – grifos das autoras).

Trago para esse texto a metáfora do “zigue-zague”, proposta por Meyer e Paraíso (2012), sobre a qual apresento outras reflexões posteriormente e ao longo desse trabalho, para abordar os “movimentos” que considere necessários para a construção da pesquisa. Um desses “movimentos” constitui-se no exercício que proponho, aqui, de problematizar uma das formas de compreender o currículo.

Maria Manuela Garcia, Márcia da Fonseca e Vanessa Leite (2013) trazem reflexões importantes sobre a forma como são constituídos, 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. Essa, por sua vez, estaria mais “colada” à concepção de currículo do que aquela última. 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, para o âmbito dessa pesquisa, assumo a postura de entender que o currículo não pode ser separado nessas duas dimensões; discordo, ainda, da ideia de que exista um “currículo no papel²²”, como representativo da documentação do curso, e de um “currículo em movimento”, representando a prática docente, como se fossem duas coisas distintas. Ainda assim, faço uma ressalva de que para realizar a pesquisa

²² Quando utilizo a expressão “currículo no papel” para a problematização deste trabalho, a utilizo a partir da reflexão realizada com as professoras no grupo focal, quando aparecia a dualidade “registro” e “prática”, ou “movimento”. Optei, então, por uniformizar esses termos, referindo-me ao “currículo no papel” como aquilo que é representado na forma escrita e “currículo em movimento”, para aquilo que representa as práticas docentes. Utilizo essas expressões mesmo não concordando com essa dicotomia.

empírica, como já mencionei, optei por analisar os currículos de Letras/Português e Pedagogia utilizando inicialmente a análise documental como procedimento metodológico, buscando compreender como gênero é abordado nos PPPs dos cursos, para depois olhar para essa relação “fora” dos documentos.

Para construir tais reflexões, lancei mão da outrora citada metáfora do “zigueaguear”, utilizada por Meyer e Paraíso (2012). Segundo as autoras, é preciso movimentar-se *zigueagueando* entre o objeto de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, procurando desconfiar e experimentar outros modos de pensar.

Embora os PPPs e as caracterizações das disciplinas sejam, em parte, documentos de acesso público, há que se considerar que para poder analisá-los, precisei realizar alguns movimentos internos na universidade, através de contatos com as graduações, e com setores de arquivo em busca de autorização para tal²³.

Considerei importante a realização de tal análise, principalmente porque, embora não se possa “dar conta” de analisar todos os atravessamentos de gênero possíveis com a pesquisa documental, aquilo que encontrei explicitado nessa documentação forneceu pistas importantes para pensar a continuidade dessa pesquisa.

Gostaria, também, de salientar que desconfio da “efetivação” daquilo que encontrar descrito na documentação, ou seja: desconfio de que a presença de discussões de gênero no “currículo do papel” sejam – de fato – levadas à sala de aula por todos os docentes e por todas as docentes; no entanto, tal desconfiança servirá de apoio para investigar a prática desses e dessas docentes, descritas na segunda parte deste trabalho.

Assim, ao “zigueaguear” pelos PPPs dos cursos, investigando os modos como gênero é neles e por eles abordado, busquei responder às seguintes perguntas orientadoras: Por que essas citações, e de que modo surgiram? Quando foram incorporadas ao currículo? Que “lugar” gênero ocupa na formação das professoras e dos professores? Que relações de poder estão em jogo nesse “lugar” atribuído a gênero por esses documentos? A citação sobre gênero garante sua abordagem, no cotidiano da formação? Se gênero não é abordado, que significados podemos atribuir a esse silenciamento?

Esse primeiro movimento de suspeita me levou a questionar os modos como os docentes e as docentes do Ensino Superior percebem gênero em suas práticas e operam com esse elemento. Mas, antes de apresentar a análise documental, gostaria, aqui, de refletir sobre algumas noções de currículo a partir de algumas falas das docentes do Ensino Superior.

²³ Mais adiante, neste capítulo, explico com mais detalhes esse processo de autorização e acesso aos documentos.

Embora a maior parte da análise das falas proferidas pelas professoras universitárias participantes da pesquisa²⁴ esteja concentrada na segunda parte desta dissertação, apresento um dos excertos de fala que me levaram a desconfiar dos modos como a relação entre teoria e prática está “naturalizada” nos espaços que investiguei.

Éderson: Será que se a gente parar pra pensar, então, no caso, mesmo que nas atividades acadêmicas, lá no PA 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 pra tentar trazer algum debate sobre gênero”. Será que a gente pode dizer que essa parte fora do PPP e da caracterização da atividade, ela também faz parte do currículo?
[...]

Vera: Eu penso que sim, faz parte do currículo, né? 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, né? Então penso que esse movimento do currículo, como é que esse currículo está se movimentando, ele tá vindo do que tá sendo discutido pra depois 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 alterar currículo, né?

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

Vera: [...] se a gente tem uma concepção de ensino superior, ou seja, de que eu estou ensinando pra um profissional, um futuro profissional... se minha concepção é a de que um currículo é aquilo ali que tecnicamente eu preciso dar conta, talvez então eu vou ficar presa só no que está colocado. Então eu preciso dar conta disso que tá 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, vêm buscando alternativas, vem buscando problematizar.

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

Algo que pretendo colocar sob suspeita aqui é a dicotomia teoria e prática presente nas falas dessa professora. Gostaria, primeiramente de deixar claro que meus objetivos aqui não são atribuir juízos de valor às compreensões que as professoras participantes da pesquisa trouxeram sobre o que é um currículo. Embora seja evidente o quanto as discussões sobre o currículo podem ser complexas, na medida em 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, ou entre o que está no papel e o movimento realizado nas atividades acadêmicas do curso. Ou ainda, como se o currículo fosse somente aquele que aparece materializado na grade curricular. Obviamente, o termo *currículo* não se

²⁴ Utilizo aqui a expressão *professoras* pelo fato de que dos e das participantes convidados/as, quatro docentes mulheres participaram do grupo. Também ressalto 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 mantê-las no anonimato.

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 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, né?

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

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

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 descolada, ou mesmo separada da prática. O estudo, já citado, de Garcia, Fonseca e Leite (2013, p. 260) questiona essa polarização da “teoria” (“currículo escrito”) 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 já vem 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 “divisão” do currículo, expressa pelas políticas públicas de formação inicial de docentes, sendo: teoria = currículo, separada do “bloco 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, ambos 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 o movimentam e se movimentam, 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 a outros saberes e (re)produzem a formação de professores e de professoras. E, além disso tudo, há os processos de subjetivação dos sujeitos produzidos nesses (por esses) espaços, que também agem a partir, com e sobre o currículo:

Os alunos, nos cursos de formação docente, não são simplesmente indivíduos que têm experiências em contato com as escolas, realizando observações ou assumindo a docência em uma sala de aula. Eles são constituídos no interior dessas experiências que são fundamentalmente discursivas, sendo, portanto, também atravessados pela rotina, pela burocracia, pela tradição, pelo conservadorismo, etc. Ser capaz de avaliá-las criticamente e analisá-las de modo mais complexo exige aportes teóricos e conceituais que não deveriam ser minimizados no processo de formação inicial dos professores. (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013, p. 260).

Creio que essa discussão tenha sido importante para situar que, embora no texto apareça essa dicotomia na compreensão do que é um currículo, não estou – de fato – concordando com ela; porém, meu exercício aqui é o de trazer alguns excertos para poder colocá-los em evidência e examiná-los, mesmo que em alguns momentos, para fins de análise,

eu olhe para ora para o “currículo do papel” (PPPs e disciplinas), ora para o “currículo em movimento” (a partir das falas das professoras).

2.1 GÊNERO NOS PPPs: OS ATRAVESSAMENTOS “PREVISTOS” NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

[...] qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro [...] e falso, porque um documento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos²⁵. (LE GOFF, 1996, p. 548).

Início esta seção com a provocação de Le Goff (1996) sobre o documento: um documento é, antes de mais nada, um registro de algo, que se torna validado a partir de uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2012a). É por causa disso que podemos olhar para um documento como um monumento que, simultaneamente, assume caráter de verdade e também é falso. Porém, o que Le Goff (1996) avalia como relevante é esse *movimento analítico de des-montar a montagem aparentemente natural de um documento*.

Quando, ao tensionar os modos de fazer minha pesquisa, cheguei à conclusão de que o primeiro passo seria a investigação dos PPPs dos cursos, não imaginei os caminhos pelos quais tive que trilhar para obter acesso a tais documentos. Como um dos principais “projetos” de formação docente dentro das instituições de Ensino Superior, o PPP é cuidadosamente guardado e submetido a revisões constantes pelos colegiados dos cursos. E embora o acesso a tais documentos seja público, para conseguir chegar até eles foi preciso fazer investimentos. Deixo-os aqui registrados por dois motivos: 1) para apresentar minha caminhada de pesquisa; 2) para contribuir com pesquisas que, por ventura, optem por trilhar caminhos semelhantes.

O primeiro passo para a investigação do material consistiu em uma busca virtual, no *site* da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos²⁶, às páginas de apresentação das duas licenciaturas. Procurei observar como os cursos eram apresentados naquele espaço e o que se espera de egressos e egressas naquelas áreas, e realizei uma leitura das sequências curriculares (anexos A e B) e de caracterizações das disciplinas de cada uma das graduações (anexo C). No primeiro estágio da pesquisa, foi importante considerar a leitura dessas

²⁵ Sobre o que seria um “documento-monumento”, Jacques Le Goff afirma que o documento é um monumento por resultar “[...]do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias”. (LE GOFF, 1996, p. 548).

²⁶ Encontrados em: <<http://www.unisinos.br/graduacao/letras/presencial/sao-leopoldo>>, e em: <<http://www.unisinos.br/graduacao/pedagogia/presencial/sao-leopoldo>>. Acesso em 15 out. 2013.

caracterizações, para investigar quais disciplinas poderiam ser analisadas com maior detalhamento. O critério de escolha para essas disciplinas, nesse primeiro momento, deu-se por selecionar aquelas que abordassem temáticas relacionadas à literatura²⁷; posteriormente, com a leitura integral dos PPPs, e com os novos rumos que a pesquisa foi tomando, essa discussão não se restringiu apenas àquelas disciplinas do primeiro exercício de pesquisa.

Após a investigação “virtual”, fiz um contato pessoal com as coordenadoras²⁸ dos cursos de Letras e Pedagogia, para fins de me apresentar, e também para expor meus objetivos de pesquisa. Após esse primeiro contato, busquei apoio junto aos setores de atendimento acadêmico, com a finalidade de obter cartas de apresentação (apêndices A e B) para formalizar a solicitação, ressaltando minhas intenções de pesquisa e meus compromissos com os dados encontrados nesses espaços.

Depois da obtenção das cartas, o contato com as coordenações ocorreu por e-mail formal, no qual anexeí as documentações e também solicitei os PPPs. Por fim, as coordenações encaminharam meu pedido às secretarias dos cursos, que então, me enviaram os PPPs em versão PDF. Ao todo, essas negociações duraram em torno de um mês.

Conforme Jacira de Sales (2009), o PPP, ou projeto pedagógico constitui-se num processo de desenvolvimento determinado pelo espaço e pelo tempo, que também revela a identidade da instituição de ensino. Para a autora, “no ensino superior, o Projeto Pedagógico deve acatar todas as características do processo de elaboração de um projeto na educação básica”. (SALES, 2009, s/p.).

De fato, penso que a elaboração do PPP no Ensino Superior não se diferencie muito dos modos como é pensado o mesmo documento na Educação Básica. Para Ilma Veiga (1998), o PPP, além de uma organização do trabalho pedagógico, deve se orientar por cinco princípios, que são: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Tais princípios seriam fundantes para essa construção, que por sua vez, pressupõe uma análise das finalidades pretendidas pela instituição escolar, sua estrutura organizacional, o tempo escolar (universitário), dos processos de decisão, das relações de trabalho, da

²⁷ Em relação à escolha por disciplinas cuja temática se relaciona à literatura, justifico-a pelo fato de que, quando da elaboração do projeto de pesquisa que deu origem a esse texto, a problematização ocorreu pela relação entre os conceitos de gênero, discurso, letramento literário e formação inicial de docentes. Ao retomar a pesquisa, após a qualificação, para submetê-la à X ANPEd Sul, em abril de 2014, e também, ao inserir-me no trabalho de campo, ficou claro que o que eu investigava não era o letramento literário e sim o currículo, que então, passou a ser um dos “pilares” desta dissertação, e que substituiu o letramento literário.

²⁸ No período em que realizei o primeiro contato com a coordenação do curso de Pedagogia, minhas conversas ocorreram com a prof^a. Viviane Klaus; quando retornei à coordenação, fui recebido pelo novo e atual coordenador, prof. Maurício Ferreira. A prof^a. Janira Silva acompanhou e apoiou nos dois períodos esse processo e permanece integrando a comissão coordenadora.

avaliação, e do currículo. A respeito do currículo, a autora afirma que se trata de uma “construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização [...] a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los” (VEIGA, 1998, p. 18); porém ressalta que esse não se trata pura e simplesmente de uma sistematização do conhecimento científico. A esse respeito, Veiga afirma que:

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar [...]. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura. (VEIGA, 1998, p.18).

Nessa perspectiva, se o currículo não é neutro, também os PPPs não o são, uma vez que são constituídos por um conjunto de discursos pedagógicos e legais, entre outros, que ajudam a formar o que se entende por currículo. Por isso, entendo que uma investigação dos PPPs dos cursos seja importante para identificar as formas como tal documento é atravessado e constituído por gênero, qual o lugar que gênero ocupa, e quais compreensões de gênero entraram para a ordem do discurso, na formação docente.

O procedimento que utilizei para análise dos PPPs foi a análise documental, pois não tenho dúvidas de que tais materiais constituem-se documentos institucionais. Segundo o Dicionário Houaiss (2004), documento é uma “declaração escrita que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado” (p. 257). Embora fontes não escritas também possam ser consideradas fonte de pesquisa (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), na constituição de ambas as licenciaturas, a documentação escrita constitui sua maior representação “oficial”. Considerei tal escolha pertinente, porque ao se realizar a pesquisa documental, é necessário levar em conta o contexto no qual eles foram produzidos, o(s) autor(es), sua autenticidade, sua natureza e a delimitação de conceitos-chave:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto para a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, às fontes primárias. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Também Le Goff (1996) nos ajuda a pensar sobre a constituição de um documento como “papel justificativo” a partir do século XIX, com o desenvolvimento da escola histórica

positivista, afirmando-se como um “testemunho escrito” (LE GOFF, 1996, p. 536). Desde então, tem-se olhado para o documento como um registro potente de investigação, desde que se considere que “[...] não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira” (p. 548). Entendo que quando o autor propõe que não há documento *verdadeiro*, isso se dê no sentido desse documento ter surgido no contexto de um desejo, seja consciente ou inconsciente, de que ele (o documento) adquirisse o *status* de verdadeiro. Assim, pois “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. (LE GOFF, 1996, p. 545).

É por isso que penso que a análise documental, além de permitir o primeiro passo para esta pesquisa, se aproxima de uma perspectiva dos Estudos Foucaultianos quando entendemos que esse documento foi produzido em meio a relações de poder. Em se tratando de currículo, eu já havia mencionado, outrora, que seu contexto de produção, pode ser entendido, a partir de Silva (2010b) como um território de disputas. Disputas essas que podem ser (in)visíveis nos PPPs, mas que se fazem necessárias de serem investigadas porque sua (in)visibilidade nos diz muitas coisas.

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (pode evocar etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. (LE GOFF, 1996, p. 548).

Ao aproximar a reflexão de Le Goff (*ibidem*) às reflexões sobre o currículo em sua representação “documental”, os PPPs, é possível verificar que esses documentos são o resultado dessa “montagem”, que os instituiu da forma que são, e que testemunham sobre o que se espera na formação de um professor e de uma professora. Olhar para os PPPs pressupõe, então, desmistificá-los, mostrando que o currículo, acima de qualquer outra função, constitui-se como um “documento de identidade”. (SILVA, 2010a).

Relacionando essa discussão às questões de gênero, conforme Louro (1999, p. 87), “através de um aprendizado eficaz, continuado e sutil, a instituição imprime um ritmo, uma disposição física, uma postura nos sujeitos.” Assim, penso que seja impossível mapear todos os modos como gênero atravessa e constitui os PPPs, nem os efeitos (ou não) que tais atravessamentos (re)produzam nos próprios alunos e nas próprias alunas; porém,

considerando *o que é dito e o que é silenciado*, talvez seja possível estabelecer relações potentes entre tais atravessamentos e as falas das professoras do curso, pois pressuponho que seja a partir dessas orientações curriculares previstas nos PPPs que essas docentes procuram organizar suas práticas docentes (isso sem entrar, aqui, na discussão de outros elementos que também interferem nessa prática, resultados da própria subjetivação desses sujeitos). Também penso que seja possível, através da análise documental, identificar e analisar algumas pistas sobre como gênero é abordado e constituído (por e) nesse espaço.

2.1.1 O que se espera do egresso e da egressa em Letras, e o PPP do curso

Segundo dados da pesquisa *Professores do Brasil: impasses e desafios* (GATTI; BARRETTO, 2009), já mencionada no capítulo anterior, em geral, os cursos de Letras (Língua Portuguesa) contêm em sua estrutura fundamentos teóricos, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, conhecimentos específicos da área (conteúdos de currículo, didáticas e práticas de ensino), conhecimentos sobre as modalidades de ensino (educação especial), dentre outros saberes.

No PPP do curso de Letras, não encontrei referências diretas ao que se espera do egresso nessa área. No *site* da instituição, porém, encontrei o seguinte perfil esperado:

Quadro 01 – Competências esperadas pelo egresso e pela egressa em Letras

Na *faculdade de Letras* da Unisinos, você será capacitado para organizar projetos de ensino de língua e literatura portuguesa e/ou língua estrangeira – alemã, espanhola e inglesa. A graduação em Letras desenvolve *habilidades em produção e análise de textos*, onde você irá estudar os distintos gêneros do discurso e será preparado para atuar como professor e ajudar na formação de novos leitores.

Fonte: página virtual do curso de Letras (grifos meus.)

Espera-se, com e a partir dessas competências, formar um/uma profissional docente *capacitado/capacitada* para lidar com questões de produção e de análise textual e com as diversas práticas de letramento, apto/apta a atuar como docente desde as séries finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Em relação ao PPP do curso de Letras, pude perceber que ele possui a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, localizam-se os dados de identificação do curso, tais como Tipo de Curso, Modalidade do Curso, Duração, Regime de Funcionamento etc.; no segundo capítulo, está referida a apresentação do curso; o terceiro capítulo aborda as questões da

organização curricular – primeira parte: Projeto Curricular (Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural, Estágio Curricular Supervisionado etc.); segunda parte: Educação a Distância, Humanismo Social-Cristão, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Inclusão e LIBRAS; terceira parte: Programas de Aprendizagem Compartilhados; quarta parte: Alterações nos PAs compartilhados; quarto capítulo: Justificativas de Revisão e Identidade do Curso de Letras, contendo: primeira parte: Da Vivência Curricular ao Amadurecimento de Propostas; segunda parte: Identificando o Curso de Letras; terceira parte: Organização Pedagógica (Programa de Aprendizagem Análise e Reflexão Linguística; Programa de Aprendizagem Contextos e Expressão Linguística; Programa de Aprendizagem Leitura como Prática Social; Programa de Aprendizagem Literatura em Contexto; Programa de Aprendizagem Fala em Interação Social; Programa de Aprendizagem Língua Estrangeira e Identidade Cultural etc.); o quinto capítulo é dividido em Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, Sequência Curricular, Grades Curriculares, Aproveitamentos, Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Revisão Curricular, Migração e Aproveitamento de Estudos, Diretrizes para a Migração do Currículo; o sexto capítulo descreve detalhadamente os Programas de Aprendizagem Compartilhados; o sétimo, descreve detalhadamente os Programas de Aprendizagem Específicos de Letras; os três últimos capítulos trazem as Caracterizações das Atividades Acadêmicas, conforme os currículos vigentes.

A palavra *gênero* aparece noventa vezes ao longo do PPP de Letras, sendo dessas, oitenta e seis vezes entendido ou como *gênero textual* ou como *construção social da masculinidade e da feminilidade*; porém, repetido numa mesma seção do PPP. Sobre gênero, então, compreendido, como aquilo que socialmente se distingue como masculino e feminino, encontrei:

Tabela 02 – Ocorrências de gênero encontradas no PPP de Letras

(continua)

Ocorrência	Localização no documento	Página
<i>Gênero</i> e status social	Nos conhecimentos da disciplina <i>Profissão Docente: Instituições Políticas e Educacionais</i>	103

(conclusão)		
A dignidade humana e as questões étnicas e de <i>gênero</i> na educação e na formação da consciência moral	Nos conhecimentos da disciplina <i>Ética</i>	134
A atividade aprofunda a leitura e a análise de obras constitutivas das tradições literárias de língua inglesa, privilegiando diversas abordagens temáticas do eixo literário, tais como religião, secularismo, utopias, feminismo, identidade de <i>gênero</i> , identidade cultural, movimentos de minorias, entre outros.	Nos conhecimentos da disciplina <i>Abordagens Temáticas da Literatura de Língua Inglesa</i>	221

2.1.2 O que se espera do egresso e da egressa em Pedagogia, e o PPP do curso

A pesquisa já citada, de Gatti e Barretto (2009), afirma que, em geral, os cursos de Pedagogia são estruturados a partir dos eixos de fundamentos teóricos da educação, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, conhecimentos relativos à formação específica (conteúdos curriculares de educação infantil e fundamental, didáticas, metodologias e práticas de ensino, tecnologia), e conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino, entre outros.

O PPP do curso de Pedagogia apresenta, em sua estrutura, competências esperadas para o egresso em licenciatura (p. 13), no contexto de programas de aprendizagem compartilhados – compostos por atividades acadêmicas cujas turmas são formadas por alunos e alunas de todos os cursos de licenciatura –, que compreendem:

Quadro 02 – Competências esperadas pelo egresso e pela egressa em Licenciatura

- Ter sensibilidade para as questões socioculturais que incidem na prática docente, oferecendo soluções criativas para seu encaminhamento.
- Responder de maneira positiva e crítica aos desafios socioeconômicos e culturais enfrentados no dia-a-dia da prática docente.
- Apropriar-se de conhecimentos específicos e da área pedagógica e utilizá-los, contextualizadamente, no planejar, coordenar e avaliar os processos de ensinar e de aprender.
- Propor situações de ensino e aprendizagem que articulem diferentes áreas de conhecimento.
- Confrontar continuamente sua práxis com princípios éticos.
- Investigar, problematizar e sistematizar a prática pedagógica.
- Fazer uso de tecnologias específicas para o exercício da profissão docente.
- Saber trabalhar em equipe.
- Agir com autonomia e liderança no âmbito da comunidade que cerca o espaço educativo.
- Acolher os alunos, em sua diferença, apoiando-os e orientando-os no desenvolvimento da capacidade de ser e aprender.

Seguido a essas, estão as competências esperadas do egresso e da egressa em Pedagogia (p. 13-14):

Quadro 03 – Competências esperadas pelo egresso e pela egressa em Pedagogia

- Conhecer e articular fundamentos teórico-práticos no exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (crianças, jovens e adultos).
- Atuar com postura investigativa, inovadora e empreendedora no campo educacional.
- Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar práticas educativas em contextos escolares.
- Propor ações par ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.
- Ensinar os conteúdos que integram as propostas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental considerando as características socioculturais do contexto escolar.
- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa e inclusiva.
- Identificar processos de in/exclusão educacionais com vistas a contribuir para a inclusão das diferenças (geração, gênero, sexualidade, classe social, religião, raça/ etnia, dentre outras).
- Reconhecer e operar com diferentes linguagens artístico-culturais em práticas pedagógicas.
- Desenvolver a prática profissional de forma compartilhada com colegas e equipe diretiva.
- Assumir a dimensão ética, estética e política da docência, buscando a qualificação constante das práticas educativas.

Penso, ao analisar as competências em destaque, ter constatado o comprometimento do curso com a formação, não apenas do licenciado e da licenciada em Pedagogia (formação específica), mas dos e das demais profissionais docentes, o que pode evidenciar a partilha de saberes entre os/as docentes em formação. Apesar do conteúdo do quadro 2 não estar inserido no PPP do curso de Letras, por ser uma licenciatura, ele está regulado pelo PPP dos Cursos de Licenciatura da Unisinos – Resolução CONSUN n.018/2004 (Unisinos, 2004) – e, portanto, tais competências também orientam a formação em Letras.

Em relação ao PPP de Pedagogia, esse está dividido em onze capítulos, sendo o primeiro referente aos dados de identificação do curso (Nome do Curso, Grupo Acadêmico, Tipo de Curso etc.); o segundo capítulo se refere à sua Apresentação; o terceiro explana sua Justificativa; o quarto, os Objetivos do Curso; o quinto capítulo apresenta o Perfil do Egresso; o sexto capítulo, a Proposta Pedagógica (Princípios Pedagógicos, Estrutura Curricular, Carga Horária do Curso etc.). Faço referência a esse último capítulo, na seção “Formação Docente no Cenário Atual”, ao item “Gênero e Sexualidade”, já sinalizando uma possibilidade investigativa; no sétimo capítulo, encontra-se a descrição do Corpo Docente; no oitavo, a Estrutura Física do Curso; o nono capítulo aborda a Proposta de Avaliação Sistemática do PPP; o décimo, apresenta o processo de implantação do novo currículo, e o décimo – primeiro, por fim, apresenta a Caracterização das Atividades Acadêmicas.

Ao todo, a palavra *gênero* aparece no PPP de Pedagogia vinte e sete vezes, sendo dessas, cinco vezes relacionada às diferenças entre homens e mulheres e às muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero”. Encontrei as seguintes citações²⁹:

Tabela 03 – Ocorrências de gênero encontradas no PPP de Pedagogia

Ocorrência	Localização no documento	Página
Identificar os processos de in/exclusão educacionais com vistas a contribuir para a inclusão das diferenças (geração, <i>gênero</i> , sexualidade, classe social, religião, raça/etnia, dentre outras).	Item <i>Competências Esperadas do Egresso do Curso de Pedagogia</i>	14
<i>Gênero</i> e Sexualidade	Subtema do item <i>Formação Humanística e Educação Étnicorracial</i>	25
Em termos de políticas curriculares e de práticas pedagógicas, <i>gênero</i> e sexualidade são temas que permanecem sendo abordados com ressalva, ficando geralmente condicionados a determinados campos disciplinares.	Discussão no subtema <i>Gênero e Sexualidade</i>	26
<i>Gênero</i> e status social	Nos conhecimentos da disciplina <i>Profissão Docente: Instituições Políticas e Educacionais</i>	50
A dignidade humana e as questões étnicas e de <i>gênero</i> na educação e na formação da consciência moral.	Nos conhecimentos da disciplina <i>Ética</i>	107

Analisar os PPPs me fez, ao mesmo tempo, compreender a estruturação e o funcionamento dos cursos, e também realizar tensionamentos a partir daquilo que está naturalizado nesses documentos.

O PPP do curso de Letras, em sua estrutura, apresenta três vezes citações sobre gênero, sendo dessas, duas vezes descritas em atividades acadêmicas oferecidas pelo curso de Pedagogia, nos programas compartilhados, e em uma atividade acadêmica específica do

²⁹ Das quinze menções de gênero no corpo do documento, quatro eram nomes de referências bibliográficas, as quais, devido aos objetivos dessa pesquisa, também não utilizarei como item de análise, nem referenciarei na tabela 02 repetições do termo no mesmo subitem, nem títulos do sumário do PPP.

currículo em língua inglesa, o que não contempla a formação dos e das docentes de Letras em língua portuguesa, língua espanhola e língua alemã. Por quê? Em quais circunstâncias? E ainda: por que dessas quatro citações, duas encontram-se na dimensão da formação compartilhada do curso, e as outras duas numa disciplina literária de formação específica? Como o gênero atravessa e constitui o PPP? E como esse documento distribui e se apropria dos discursos sobre gênero?

Conforme afirma Foucault (2012a), para que um discurso se torne validado, é necessário que esse entre numa ordem que confira a ele um status de aceitação. “O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (FOUCAULT, 2012a, p. 42).

Assim, inicialmente, vejo os “lugares” que gênero ocupa no PPP de Letras como aqueles legitimados por uma ordem discursiva; talvez ali esteja por demanda dos sujeitos que constituem esse currículo, por uma regulação a partir de diretrizes mais amplas (políticas educacionais, por exemplo), ou ainda, como forma de protesto, reivindicando um espaço.

O PPP do curso de Pedagogia, por sua vez, apresenta de forma intencional o tema *gênero*, fato evidenciado pelo item, presente no PPP, que discute especificamente gênero e sexualidade. O que questiono é se sua presença ali naquele espaço garante sua abordagem durante a formação dos pedagogos e das pedagogas, e se ele atravessa e constitui as práticas docentes e discentes desenvolvidas no curso, a partir do que propõe o PPP. Questiono isso por pensar que, embora tais compreensões estejam explicitadas pelos PPP, isso não garante – de fato – sua efetivação, assim como nas disciplinas não vinculadas a questões de gênero (explicitamente no PPP) podem conter outros atravessamentos.

De acordo com Dal’Igna (2012), os campos teóricos dos Estudos Foucaultianos e dos estudos de gênero “[...] produzem efeitos nas *formas de conceber* um tema – transformando-o num modo de pesquisa – e nos *modos de fazer* a investigação” (p. 197 – grifos da autora). Com isso, minha pretensão é “[...] problematizar o que é dito e pensado sobre um determinado tema, tanto aquilo que pode ser tomado como falso, errado ou inadequado, quanto aquilo que pode ser compreendido como verdadeiro, certo ou adequado”. (DAL’IGNA, 2012, p. 199). De posse dessa compreensão, assumo a postura de *duvidar* do que está naturalizado nos PPPs como *algo dado*. Assim, posso afirmar que a análise documental possibilitou desnaturalizar alguns dos modos como gênero atravessa e constitui os PPPs dos cursos de Letras e Pedagogia. O primeiro exercício de análise documental mostrou que gênero aparece como

tema secundário no currículo, quando abordado; por fim, entendo que quando a documentação dos cursos secundariza ou silencia gênero, ela também *ensina* sobre gênero.

2.2 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A ABORDAGEM DO TEMA GÊNERO NOS PPPs DOS CURSOS

Embora minha análise esteja focada em olhar para os PPPs atuais dos cursos³⁰, gostaria de dedicar este subcapítulo para refletir sobre a abordagem do tema *gênero* nos PPPs. Movido por curiosidade investigativa, entrei em contato, num segundo momento³¹ (via e-mail), com as coordenações das graduações, solicitando autorização para visitar os locais de arquivamento das versões anteriores dos PPPs. Após obter o apoio e a autorização das coordenações, dirigi-me ao acervo do setor de Currículos da Universidade para complementar minha pesquisa. Antes, porém, tive acesso – com o curso de Pedagogia – ao PPP dos Cursos de Licenciatura (Unisinos, 2004), no qual constam os saberes e atividades comuns a todos os cursos de licenciatura da instituição.

Nesse PPP, não encontrei menções sobre gênero, mas ressalto a concepção de currículo que permeia as individualidades das licenciaturas da Unisinos:

O currículo das Licenciaturas será concebido de forma integrada, ao considerar o contexto dos alunos, a concepção de ciência como situada historicamente, além do papel do aluno como sujeito das atividades curriculares. Segundo o Grupo 3 do Planest/2002, “o currículo é compreendido como um movimento que é construído no processo de aprendizagem, formando redes de conhecimento a partir dos PAs, que articulam diferentes áreas de conhecimento constituindo os nós da rede curricular” (citado no EPTV, 2003:06). Nessa concepção, o professor a ser formado será o mediador que, de maneira competente, não só planeja atividades compatíveis com o nível de ensino no qual atua, mas também coordena, acompanha e avalia as ações estabelecidas. Nesse processo, o atendimento às características individuais dos alunos é relevante. O professor diplomado na Unisinos deverá traduzir, na sua práxis, um compromisso com a transformação social, embasada numa concepção humanista social de mundo, que se traduz nas suas relações interpessoais, nas relações com o meio ambiente, com a sociedade, com a ciência e com os estudantes. Nessa conceitualização, o conteúdo não se legitima por si, mas é um meio para que os alunos desenvolvam novos saberes e fazeres, contribuindo para gradativas mudanças na realidade. Essa lógica sustenta a organização dos PAs, integrantes da concepção pedagógica da Unisinos. São organizados a partir de competências, fundados em pesquisas relevantes às áreas existentes na Instituição ou, na sua ausência, respaldados pela atitude investigativa e em consonância com as necessidades dos currículos. (p. 17-18)

³⁰ Quando me refiro a PPPs “atuais”, estou utilizando como referencial as versões vigentes no ano de 2013, quando iniciei a análise.

³¹ Quando digo que entrei em contato “num segundo momento”, o digo porque, essa seção foi escrita após a análise documental, realizada com os PPPs atuais.

Tal compreensão possibilita uma série de interpretações, quando partimos da noção de que o currículo é um “movimento”, sustentado pela lógica do ensino como ciência, e da formação do docente como mediador. Ainda que não discuta essa aproximação do currículo com a ciência nesta pesquisa, gostaria de mencionar que ela é abordada por Silva (2014). Embora o autor olhe para a constituição do currículo no Ensino Médio no Rio Grande do Sul (2014, p. 127), também é apontada, nessa etapa de ensino, a constituição do conhecimento escolar a partir dos pilares da produção tecnocientífica (p. 129). Mas, o que de fato é possível constatar é que a priorização da ciência nos currículos resulta de atravessamentos de políticas para a Educação, nos âmbitos nacional e internacional. (SILVA, 2014, p. 129). Do mesmo modo, ao olharmos para o currículo como essa instância generificada (PARAÍSO, 2010a), podemos desconfiar das formas como essas “ciências” constroem esse currículo; ao mesmo tempo, ao se analisar a constituição daquilo que denominamos “ciência”, é preciso questionar, como mostra Attico Chassot (2013, p. 19), que “[...] não apenas a *Ciência* é masculina, mas a maioria das produções humanas [ainda é] predominantemente masculina.”

Após a análise desse PPP dos Cursos de Licenciatura, verifiquei nos arquivos as versões anteriores dos PPPs, usando como limite de corte os anos 1990. Infelizmente, não tive acesso às versões anteriores do PPP de Letras, em virtude de a documentação não estar disponível no setor de pesquisa; no entanto, ao observar os PPPs de Pedagogia, reelaborados em 1998, 2005, 2006 e 2008. Em nenhum desses PPPs há seções específicas com abordagens sobre gênero, o que me leva a supor que a versão de 2011 só tenha discutido tal tema em função de uma demanda proposta por algumas professoras que compunham o colegiado no período de sua construção, as quais estudavam e pesquisavam o tema.

Sobre a concepção de currículo, o que está descrito no PPPs dos Cursos de Licenciatura aparece igual nas versões posteriores à sua publicação. Destaco um parágrafo da versão de 1998, que aborda a relação da estrutura do Centro de Ciências Humanas (atual Escola de Humanidades) com a formação docente:

[...] a estrutura atual do Centro de Ciências Humanas, introduzindo em sua organização, *núcleos de pesquisa e extensão voltados à pobreza, aos movimentos sociais, ao mundo do trabalho à formação do professor, à integração da Universidade com a comunidade, ao cooperativismo, religiões e sociedade e população e família*, oferece suporte para re-pensar o currículo fortalecendo o ensino. Exigindo profunda competência e renovação incessante traz, como pressuposto, a atitude do aprender a aprender a que especificamente no Curso de Pedagogia, respondem as características do egresso como sujeito [...] (p. 5-6, grifos meus).

A partir do dito pelo PPP, infiro que – ainda que de modo “acanhado” – observa-se a preocupação em mover núcleos de pesquisa e extensão na direção dos movimentos sociais. A maneira como esses “movimentos sociais” são apresentados não demarca neutralidade, mas um espaço que, de alguma forma, surgiu por condições que tornaram isso favorável. Como afirma Foucault (2012a, p.8-9),

Eis a hipótese que gostaria de apresentar esta noite, para fixar meu lugar – ou talvez o teatro muito provisório – do trabalho que faço: suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

A breve exposição feita nesta seção não é suficiente para analisar as condições de possibilidade que tornam possível (ou não) a abordagem do tema *gênero* nos PPPs. Por isso, aponto aqui uma “lacuna investigativa”, a qual esta dissertação, neste momento, não poderá preencher, pois é importante continuar a investigar como determinadas enunciações sobre gênero tornam-se possíveis na formação inicial de docentes e descrever as suas condições de existência.

2.3 GÊNERO NO “CURRÍCULO EM MOVIMENTO”: A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO FOCAL COM AS PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS

Após a investigação documental, e a realização desse exercício de análise de “atravessamentos” de gênero que encontrei (ou não encontrei), a continuidade, então, desse processo de investigar “zigzagueando” (MEYER; PARAÍSO 2012), foi pensar numa atividade de investigação com os *sujeitos* que colocam em movimento esse currículo. Optei, então, por realizar um outro movimento no processo de pesquisa empírica, para conhecer também a *outra* dimensão do currículo, que não aquela apresentada pelos documentos.

Foi pensando nessa possibilidade que investi na realização de um grupo focal com professoras universitárias que atuam nos cursos de Letras/Português e Pedagogia. Conforme Dal’Igna (2012), o grupo focal é uma metodologia que já vem sendo utilizada na área da Saúde, e que também pode produzir dados significativamente potentes em Educação. Também, em concordância com a autora, retomo meu objetivo, de que as escolhas metodológicas que realizei, assim como esta pesquisa, possam contribuir para articular olhares sobre questões de gênero ao cotidiano da formação de docentes da Universidade; e

que contribuam, também, para o exercício da subversão do currículo e dos modos como se produzem as identidades docentes e os saberes sobre ser professor e ser professora.

Entendo que as discussões realizadas nos encontros de grupo focal com as professoras universitárias permitem conhecer de outros modos os PPPs. Compreendo, ainda, que nesse espaço universitário de formação podem ocorrer outras formas de atravessamentos de gênero, uma vez que o currículo é o resultado das lutas e disputas (SILVA, 2010b), e pode, portanto, ser compreendido como discurso. (FOUCAULT, 2012b). Essa luta que ocorre no interior do currículo é o que o movimenta, tornando-o “vivo” dentro da universidade. Nessa luta, que envolve relações de poder, embates são travados em torno da identidade e da diferença, e participam da constituição de modos de ser professor e de ser professora. É nessa trama que pode ocorrer a subversão curricular.

Elí Fabris e Mirian Dazzi (2006) compreendem o currículo como um dispositivo estruturante dos saberes, mas que por meio da prática docente, pode ser questionado, ou ainda visto com outros olhares. Nessa perspectiva, o currículo é visto como um objeto criado, tornado artefato cultural: “é a partir dessa forma de concebê-lo que podemos desconstruí-lo ou construí-lo de muitas outras formas singulares. A possibilidade de subvertê-lo nasce desse entendimento de currículo.” (FABRIS; DAZZI, 2006, p. 2). Desse modo, um currículo pode ser subvertido a partir do momento em que exercitamos sua desconstrução, ou seja, no momento em que investigamos o que acontece em suas tramas, e questionamos o porquê de ele ter sido naturalizado da forma como o foi. Somente esse exercício de pensá-lo possibilita seu tensionamento e sua subversão.

Constatada a necessidade de dar continuidade à análise do currículo pelo viés das práticas docentes, evidenciadas na análise documental, ainda havia algumas incertezas, apresentadas durante a qualificação do projeto de pesquisa, principalmente quanto à escolha dos/das participantes: seriam professoras e professores em formação, ou docentes que lecionam para essas professoras e professores? Foi com essa incerteza, dentre outras, que busquei apoio junto às professoras integrantes da banca de qualificação do meu projeto. As observações explanadas pelas professoras durante a qualificação do projeto ajudaram a direcionar a constituição do grupo focal para os e as docentes dos cursos que investiguei.

Para a escolha das professoras que seriam convidadas a participar do grupo focal, procedi do seguinte modo: primeiro, pensei em convidar professoras que lecionassem disciplinas que abordassem letramento, pois esse foi um dos temas sobre os quais me debrucei durante a construção do projeto. A partir dessas escolhas, elaborei uma lista de professoras que atendiam a esse critério, e fiz um contato, primeiro, com a coordenadora do curso de

Letras e com um dos coordenadores do curso de Pedagogia, apresentando minhas intenções de pesquisa, e sondando a possibilidade de convidar as docentes dos cursos. Algumas professoras convidadas também foram sugeridas pelas próprias coordenações. Após o aceite das coordenações, foram enviados e-mails para as professoras convidadas, solicitando sua manifestação, caso aceitassem o convite.

Também durante esse momento de convites, foi necessário encaminhar o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade, para fins de aprovação e para validação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice D). Enquanto isso ocorria, realizei contato com o Núcleo de Formação Docente da Unisinos, a fim de tornar o grupo focal uma formação continuada para as professoras participantes, e de realizar os planejamentos das atividades desenvolvidas. Assim, propus um grupo focal com dupla função: em primeiro lugar, investigar o tema gênero nos currículos dos cursos e, em segundo lugar, promover uma formação continuada por meio de um ciclo de debates sobre os temas gênero e currículo. Essa estratégia foi importante, principalmente para mobilizar a participação das professoras universitárias e por causa dos empecilhos que poderiam surgir para manter as participações nos encontros até a data final, realizados fora do horário de trabalho, uma vez que a parceria com o Núcleo conferiu caráter institucional à pesquisa.

Ainda com relação à promoção de uma formação continuada no âmbito do grupo focal, cabe ressaltar que, embora tal grupo não se caracterize pela presença de uma proposta de intervenção pedagógica, essa aconteceu no último encontro³². Ela ocorreu com o propósito de dar um retorno para a Universidade sobre a importância de discussões sobre gênero, e também, para garantir que outras pesquisas como essa possam vir a ser realizadas. No entanto, como o foco desse trabalho não é desenvolver e executar uma *pesquisa intervenção* ou uma *pesquisa participante*, foi necessário retomar permanentemente o(s) foco(s) de análise dessa pesquisa para a realização dos encontros e para a condução do grupo focal. De acordo com Dal'Igna (2011, p.58), “[...] a forma como abordamos o problema também pode produzir efeitos para os sujeitos-participantes”.

Quando desenvolvemos uma pesquisa, entendo, juntamente com essa autora, que

torna-se necessário perguntar pelos efeitos antes, durante e depois do processo concluído – *que efeitos os procedimentos da pesquisa produziram? Como tratar as informações obtidas? Que compromissos são importantes de serem assumidos para divulgar e socializar os conhecimentos produzidos?* (DAL'IGNA, 2011, p.58, grifos meus).

³² Sobre as atividades realizadas no último encontro, farei, ainda, algumas reflexões nas considerações finais.

No período em que terminávamos de elaborar o planejamento geral do ciclo de debates, comecei a receber retorno, via e-mail, por parte das professoras convidadas. Foram convidadas sete professoras, e foi convidado um professor. Eram três docentes representando o curso de Letras, e cinco docentes representando o curso de Pedagogia. Após as consultas realizadas, consegui organizar um grupo formado por quatro professoras, sendo uma docente atuante exclusivamente no curso de Pedagogia, e as outras três docentes – ainda que tenham sua formação na área de Letras – atuantes em ambos os cursos, Letras/Português³³ e Pedagogia. Obtendo o retorno sobre as disponibilidades do grupo, passamos a planejar, então, as atividades dos encontros.

Tabela 04 – Perfil das professoras participantes do grupo focal

Professora	Maior titulação	Faixa etária	Tempo de atuação no Ensino Superior (em anos)	Graduação em que atua
Andressa	Doutorado	40 a 45 anos	20	Letras/Português e Pedagogia
Cristiane	Mestrado	40 a 45 anos	17	Letras/Português e Pedagogia
Júlia	Doutorado	Mais de 45 anos	19	Letras/Português e Pedagogia
Vera	Mestrado	35 a 40 anos	16	Pedagogia

De acordo com Solange Lervolino e Maria Pelicioni (2001, p.116), “como técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal obtém dados a partir de reuniões em grupo com pessoas que representam o objeto de estudo [...]”. Para Cláudia Dias (2000, p. 3), o grupo focal possui por objetivo principal a identificação de “[...] percepções, sentimentos, atitudes e ideias [...]” dos participantes do grupo sobre o tema da pesquisa. Conforme Dal’Igna (2012, p. 204),

o que permite caracterizá-la e diferenciá-la das demais técnicas é o seu potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. Da mesma forma, a técnica de grupo focal, diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas.

³³ Esclareço que as professoras do curso de Letras-Português, além de atuarem no curso de Pedagogia, também atuam em outros cursos, em atividades acadêmicas relacionadas a língua e literatura; no entanto, considerando o contexto da pesquisa e o interesse por apenas essas duas graduações, limitei-me a citá-las exclusivamente.

Por isso, baseado na autora que discute como utilizar o grupo focal nas pesquisas em Educação, elaborei alguns critérios para organização e planejamento do grupo focal:

Tabela 05 – Critérios para organização do grupo focal

Local de realização	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Composição do grupo	Docentes da Universidade (quatro docentes, sendo uma do curso de Letras, duas que atuam em ambos os cursos, e uma atuante no curso de Pedagogia), em atividades acadêmicas diversas.
Composição da equipe de pesquisa	Coordenação e moderação dos encontros: pesquisador e uma representante do Núcleo de Formação Docente; um auxiliar e uma auxiliar de pesquisa no campo empírico.
Estruturação do grupo	Quatro encontros durante o segundo semestre de 2014, com duração de uma hora e trinta minutos. As discussões sejam gravadas em áudio para fins de posterior transcrição e análise.
Planejamento dos encontros	O planejamento dos encontros segue conforme a orientação proposta por Dal'Igna (2012), detalhada na tabela 06.

Tabela 06 – Planejamento dos encontros do grupo focal

Data do encontro
Tópico de discussão:
Objetivos:
Plano de trabalho:
Estímulo para discussão: (15 min.)
Discussão: (40 min.)
Geração de tópico para o próximo encontro (10 min.)
Finalização (15 min.)

As orientações sobre a constituição do grupo focal, inspiradas em Dal'Igna (2012), foram essenciais para o planejamento e a execução das atividades. Enquanto eu aguardava a confirmação das professoras convidadas, reunia-me semanalmente com duas professoras do Núcleo de Formação Docente da Unisinos, e nessas reuniões, discutíamos pressupostos teóricos e metodológicos que orientariam nossas atividades, e organizávamos os materiais que seriam utilizados nas atividades com o grupo. Por fim, chegamos à seguinte organização:

Tabela 07 – Planejamento do ciclo de debates sobre gênero, currículo e formação inicial de docentes

DATA: 05 a 26 de agosto de 2014 ³⁴
HORÁRIO: 35 – terças-feiras, no horário vespertino (das 17:30 às 19)
CARGA HORÁRIA: 08 horas
MINISTRANTES: Éderson da Cruz Núcleo de Formação Docente
EMENTA: Tomando como referencial teórico os Estudos de Gênero, os Estudos de Currículo e os Estudos em Docência numa perspectiva pós-estruturalista, estes encontros visam a promover uma reflexão acerca das relações entre gênero, currículo e formação inicial de docentes, considerando as práticas desenvolvidas por docentes do Ensino Superior, no âmbito dos cursos de Letras e de Pedagogia. Tais reflexões podem ser realizadas a partir da leitura e análise dos PPPs, e das narrativas dos sujeitos-docentes que compõem esse grupo. Ao problematizar essa relação, o curso objetiva, também, subsidiar as professoras e professores em suas práticas pedagógicas e em seus olhares sobre gênero, currículo e formação inicial de docentes.
PROGRAMA:
1ª semana: Introdução: as relações entre os PPPs e a prática docente
2ª semana: Gênero e currículo: reflexões sobre as práticas docentes
3ª semana: Gênero e currículo: materiais que orientam a prática docente no Ensino Superior e na Educação Básica
4ª semana: Elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica ³⁵
METODOLOGIAS, RECURSOS E TÉCNICAS: Para a abordagem, prevê-se a utilização de excertos dos PPPs dos cursos, das ementas das atividades acadêmicas, leituras literárias, imagens, filmes e referencial bibliográfico, além de ser fundamental o relato das práticas docentes das professoras. O curso será organizado em forma de seminário, prevendo três momentos distintos: provocação inicial, debate e encerramento.

Tabela 08 – Planejamento dos encontros do ciclo de debates³⁶

1º Encontro
Data prevista: 05/08/2014
Objetivos:
– Desnaturalizar e problematizar os modos como gênero atravessa, dimensiona e constitui os PPPs e a prática dos docentes nos cursos de Letras e Pedagogia;
– Investigar como ocorrem, na prática dos docentes do ensino superior, as relações entre gênero e currículo.
Tempo de duração: 2 horas
Métodos/ recursos utilizados: artefatos; projetor e computador; ppt; recursos de vídeo.

³⁴ O período em que ocorreria o ciclo de debates só foi inserido aos planejamentos após o recebimento do retorno positivo do Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS.

³⁵ Ressalto, novamente, que a proposta do último encontro contemplou o compromisso assumido por mim para com a Unisinos, tanto no oferecimento de um trabalho que pudesse contribuir para a reflexão das docentes, quando na posterior apresentação dos resultados. Entretanto, mantive o cuidado para que a dimensão pedagógica não se sobrepusesse à dimensão de pesquisa.

³⁶ As referências utilizadas nos encontros do grupo focal encontram-se no Apêndice F.

Descrição das atividades

Atividade	Descrição	Tempo estimado
Acolhida das professoras	Apresentação oral do grupo, informando o nome, tempo de Unisinos, expectativas em relação aos encontros.	15 minutos
Apresentação da atividade	Detalhamento do funcionamento do curso, explanação de como surgiu, e com que objetivos; combinações sobre os encontros, sobre as datas, sobre o momento em que serão disponibilizados os referenciais teóricos (último encontro)	15 minutos
Provocação inicial	Atividade com artefatos culturais: cada professor deverá escolher um objeto para, hipoteticamente, utilizar no planejamento de sua aula. Após, todos(as) deverão mostrar seu artefato e justificar o porquê dessa escolha. Provocações: diante desses artefatos, que problematizações são possíveis de serem realizadas com os alunos, a partir do material escolhido? Como o professor enxerga as questões de gênero no ensino superior? Trabalha nessa perspectiva? Prevê isso em seus planos de estudos e/ ou na caracterização da atividade acadêmica?	40 minutos
Provocação final	Apresentação do vídeo “Essa é a minha vida”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Dt_ragrdaiY . Tensionamentos: como a professora compreende as relações de gênero na formação inicial docente? Isso extravasa o PPP? Como o currículo do curso pensa isso? Apresentação de trechos dos PPPs.	30 minutos
Encerramento	Acolhida final; avisos; lanche.	20 minutos
Observações:	Não há.	

2º Encontro
Data prevista: 12/08/2014
Objetivos: - Refletir e tensionar as relações de gênero na formação inicial docente, articuladas ao currículo.
Tempo de duração: 2 horas
Métodos/ recursos utilizados: artefatos; projetor e computador; ppt; recursos de vídeo.

Descrição das atividades

Atividade	Descrição	Tempo estimado
Acolhida das professoras/ retomada da discussão da semana anterior	Retomada da discussão da semana anterior: que impressões as professoras tiveram, a partir do que foi relatado?	20 minutos
Provocação	Atividade desenvolvida a partir da discussão de excertos	40 minutos

inicial	sobre gênero, presentes nos PPPs, nas ementas e nas políticas públicas voltadas para a educação no Ensino Superior. Tensionamentos: Como as professoras articulam suas práticas a tais enunciados? Gênero no currículo restringe-se a esses espaços, vai além, ou nem é “trabalhado”? Se não for, por quê?	
Provocação final	Apresentação do vídeo “Diretora transexual de escola fala sobre preconceito – Agora é tarde”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YD1irUyR1f4 . Tensionamentos: como a professora enxerga isso? A sua prática docente prevê essas articulações de gênero e sexualidade? Como e onde isso deveria aparecer?	40 minutos
Encerramento	Acolhida final; avisos; lanche.	20 minutos
Observações:	Não há.	

3º Encontro
Data prevista: 19/08/2014
Objetivos:
- Identificar possíveis atravessamentos de gênero em materiais que orientam a prática docente no Ensino Superior e na Educação Básica, problematizando sua utilização.
Tempo de duração: 2 horas
Métodos/ recursos utilizados: artefatos; projetor e computador; ppt; recursos de vídeo.

Descrição das atividades

Atividade	Descrição	Tempo estimado
Acolhida das professoras/ retomada da discussão da semana anterior	Retomada da discussão da semana anterior: que impressões as professoras tiveram, a partir do que foi relatado?	20 minutos
Provocação inicial	Apresentação de excertos de orientações para o Ensino Superior e Educação Básica que orientam as discussões sobre gênero (cartazes e propagandas relacionadas a políticas públicas e de excertos de textos utilizados nas atividades acadêmicas que abordam letramento). Indagações: o que se pode perceber sobre as relações existentes entre gênero e tais artefatos? Como tais relações se articulam ao currículo, e como o currículo busca responder às questões de gênero? Que sujeitos esse currículo contribui para formar? Que conhecimentos sobre gênero os professores em formação devem saber? Que conhecimento(s) sobre gênero deve ser considerado relevante(s) para a atuação desse/a professor/a na Educação Básica? Como o/a professor/a do Ensino Superior articula isso à sua prática docente?	40 minutos
Provocação final	Apresentação de parte do filme “Minha vida em cor de rosa”, disponível em	40 minutos

	https://www.youtube.com/watch?v=CnOAQDrImxs (tempo: a partir de 11:44). Tensionamentos: Que relações de gênero aparecem no vídeo? O que podemos pensar, a partir dos relatos do vídeo, na relação entre gênero e formação de professores? Os cursos preparam os docentes em formação para lidarem com tais questões? Que dificuldades são percebidas pelos professores no trato com essa realidade na Universidade? Que ações ele/elas desenvolvem e/ou pode(m) desenvolver?	
Encerramento	Acolhida final; avisos; lanche.	20 minutos
Observações:	Não há.	

4º Encontro
Data prevista: 26/08/2014
Objetivos:
- Sistematizar as discussões realizadas nos encontros anteriores, articulando-os à prática docente;
- Elaborar uma proposta de intervenção pedagógica que abranja questões de gênero.
Tempo de duração: 2 horas
Métodos/ recursos utilizados: artefatos; projetor e computador; ppt; recursos de vídeo.

Descrição das atividades

Atividade	Descrição	Tempo estimado
Acolhida das professoras/ retomada da discussão da semana anterior	Retomada da discussão da semana anterior: que impressões as professoras tiveram, a partir do que foi relatado?	15 minutos
Fechamento das problematizações anteriores	Apresentação do projeto de dissertação de mestrado do aluno do PPG em Educação Éderson da Cruz.	15 minutos
Provocação inicial	Com base nas discussões realizadas, cada professor(a) deverá elaborar uma proposta de intervenção pedagógica para a sua atividade acadêmica.	40 minutos
Sistematização	Apresentação e sistematização das propostas de intervenção	30 minutos
Acolhida final/ encerramento	Entrega das referências bibliográficas do curso; agradecimentos; lanche.	20 minutos
Observações:	Não há.	

Uma vez terminado o planejamento, deu-se o momento de sua execução. Por vezes, foi necessário retomá-lo, pois em alguns encontros, as discussões iam além do tempo esperado; por outras, era necessário ter “outras cartas na manga”, a fim de dar continuidade às

discussões; no entanto, minha preocupação consistiu em manter o planejamento dos encontros fidedigno àquilo que foi realizado durante aquele mês de agosto.

PARTE II

GÊNERO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

3. CURRÍCULO E GÊNERO: O QUE (NÃO) FOI DITO PELAS PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS

Este capítulo apresenta algumas análises que realizei, considerando o conjunto de falas das professoras universitárias participantes da pesquisa, as quais são resultantes dos diálogos promovidos nos encontros do grupo focal. Mas, antes de realizar a análise propriamente, gostaria de apresentar o processo de análise, refletido a partir do trabalho de Fischer (2012), sobre os modos de analisar discursos.

Para a autora, “[...] precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas. (FISCHER, 2012, p.72)”. Conforme eu já havia mencionado em outros momentos, analisar as falas (não os discursos³⁷) das professoras, a meu ver, não consiste em buscar o sentido oculto no que (não) fora dito por elas; mas olhar para o modo como tais falas se estruturam e são atravessadas por gênero; também, da mesma forma, analisar suas falas significa localizá-las a partir dos discursos que as tornam possíveis, e descrever esses discursos.

Recusar as explicações unívocas e de fáceis interpretações também requer alguns cuidados e critérios a serem considerados; portanto, para fins de análise, realizei as seguintes considerações sobre as falas, na medida em que as ia ouvindo novamente, transcrevendo ou lendo após a transcrição:

- *Quem são esses sujeitos.* Em minha investigação, me propus a analisar as falas das professoras universitárias; essas, por sua vez, são sujeitos, são objetivadas e subjetivadas, por discursos. Os processos de constituição pelos quais essas professoras têm passado dizem respeito não apenas à sua formação pessoal, mas também à sua formação docente. Entendo que a constituição da docência de cada uma dessas professoras tem sido atravessada e constituída por diferentes elementos das mais variadas ordens; portanto, as falas proferidas por elas não representam somente o contexto em que elas se encontram nesse momento (docentes universitárias dos cursos de Letras e de Pedagogia), mas suas experiências anteriores;

³⁷ Um dos meus esforços, ao longo desse texto tem sido construir uma trama textual que deixe claro que o *discurso* ao qual me refiro não significa *ato de fala*, ou simplesmente, *fala*. No entanto, a complexidade dos termos pode, por vezes, soar como armadilha, principalmente quando se usa esses dois termos num mesmo texto.

- *O lugar de onde falam esses sujeitos.* Esse lugar de onde se fala é sempre um dilema. Embora eu compreenda que as professoras universitárias sejam constituídas por diferentes processos de objetivação e de subjetivação, suas falas estão constituídas por algo que se torna um ponto em comum entre todas elas: aquilo que se entende pela “identidade de uma professora universitária”. Quero dizer com isso que alguns significados referentes a essa identidade docente estarão em evidência ali, atravessando e constituindo as falas.
- *Quem está falando.* Embora as falas estejam sendo proferidas pelas professoras, sabemos o quanto são complexas as discussões sobre o que, de fato significa ser autor ou autora de algo, no campo do discurso (FOUCAULT, 2012a), não posso perder de vista que os sujeitos não proferem discursos; são atravessados e constituídos por eles; logo, para organizar suas falas, essas professoras mobilizarão conhecimentos e conceitos *já materializados*; portanto, considerarei que as professoras *não são autoras* de discursos, uma vez que um autor para Foucault (2012a, p.25) pode ser entendido não “como um indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas [...] como princípio de agrupamento do discurso [...]”.

Após a definição e apresentação dessas considerações, passo às análises.

3.1 TEORIA E PRÁTICA NO CURRÍCULO: A NATURALIZAÇÃO DO GÊNERO?

Éderson: Eu gostaria de fazer algumas provocações acerca da ideia sobre o que seria então o currículo, e como ele vai sendo constituído. [...] o que seria o currículo e, quando no Ensino Superior, pensamos no significado de *currículo*, quais as questões que o currículo de Letras e o currículo de Pedagogia devem buscar responder? O que vocês pensam sobre isso?

Cristiane: Currículo... imediatamente vem à mente a ... o rol de atividades acadêmicas né? De cada curso, mas tem também a questão da formação do profissional [trecho incompreensível] o que ele vai cursar aqui, na graduação, para se formar um profissional. Professor de Letras ou professor de... pedagogo... que questões o currículo de Letras e de Pedagogia devem buscar responder?

[...]

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... [trecho incompreensível] se eu me lembro do currículo, se eu me remeto ao currículo, pensando assim... no todo 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, né? Pedagogia tem... uma gama de informações que remetem desde a [trecho incompreensível] educacional, desde aprendizagem, os aspectos da matemática, língua, linguagem... em Letras, nós temos os aspectos específicos de língua, e línguas, né? Mas ao mesmo tempo... formação da pessoa humana, formação humana do profissional de Letras e Pedagogia.

Vera: Se a gente tem uma concepção de Ensino Superior, ou seja, de que eu estou ensinando para um profissional, um futuro profissional... se a minha concepção é a de que um currículo é aquilo ali que tecnicamente eu preciso dar conta, talvez então eu vou ficar presa só no que está colocado, enfim... 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, vem buscando participar de outros encontros, [...] É trabalhar com aquilo que... tecnicamente ele precisa dar conta, ou também criar um movimento de posicionamento [trecho inaudível] em relação às questões de gênero. Acho que é muito por aí o que eu quero dizer, acho que o professor tem que se repensar, reconstituir talvez algumas questões suas e... também, ... em movimento, esse currículo ele vai trazendo outros repertórios, outras possibilidades, outras estratégias para o aluno depois reproduzir lá, com seus alunos, outras práticas, né?

Grupo Focal, Encontro III, 20/08/2014.

Objetivo, antes da apresentação das falas, desconfiar *do que é um currículo*, a partir dessas mesmas falas proferidas pelas professoras universitárias, que são formadoras de docentes. Primeiramente, percebi uma distinção de compreensão do termo, em relação às falas das professoras de Letras e da professora de Pedagogia. Pareceu-me que, em Letras/Português não ocorrem muitos questionamento sobre o tema currículo, pois os conhecimentos linguísticos e literários são mais citados do que os conhecimentos pedagógicos, o que por mim foi interpretado como uma concepção de que o lugar dos conhecimentos ditos pedagógicos estaria relacionado às atividades acadêmicas ofertadas pelo curso de Pedagogia às demais licenciaturas.

Ao que pude perceber, também, algumas professoras associam o conceito de currículo, também, àquilo que está registrado “no papel”, em especial aqui os PPPs, as caracterizações das disciplinas, e os planejamentos. Assim, por um lado, nesse excerto, a fala de uma das professoras apresenta um tensionamento importante sobre a compreensão de currículo como teoria, pois ela mostra que a concepção de currículo não pode ser reduzida aquilo que está “registrado nos documentos”. A professora menciona o “currículo em movimento” como uma alternativa para a prática docente. De outro lado, ao fazer isso, essa fala não coloca em xeque a dicotomia entre teoria e prática. Ao contrário, ela contribuiu para reforçar a ideia de que existe “aquilo que está registrado” e “aquilo que está em movimento”.

Suponho que essa definição do currículo esteja relacionada ao pressuposto da teoria *versus* prática já mencionado. Além das reflexões que apresentei no Capítulo 2, também gostaria de elencar lacunas a partir da ideia de que “o currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo”. (SILVA, 2010a, p.11). A noção de teoria, se associada a noção de discurso, numa perspectiva pós-

estruturalista, passa a ser compreendida como algo capaz de produzir um noção particular de currículo. “[...] Aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”. (SILVA, 2010a, p.14).

Com isso, penso ser importante estudar as diferentes teorias do currículo no Ensino Superior em todas as licenciaturas. Essa compreensão e as formas de se lidar com a teoria e a prática curricular nas diversas licenciaturas é um tema que merece ser pesquisado. A pesquisa documental que realizei mostrou que há um PPP comum às licenciaturas, que visa estabelecer parâmetros curriculares. Também nesse PPP é incentivada a ideia de sistematização de conhecimentos a partir de olhares e considerações para as diferentes demandas sociais. Mas, o que vemos é que o conceito de currículo do PPP das Licenciaturas não é compartilhado por docentes das licenciaturas. Ao contrário, há uma diversidade de noções e teorias orientando as práticas de docentes no Ensino Superior.

Ao mesmo tempo, pelo que se percebe em algumas falas, há um “currículo em movimento”, o qual subverte o “currículo do papel”.

Vera: [...] O currículo está em movimento, e ele está aí para que a gente possa continuar fazendo o trabalho em sala de aula e debatendo e tendo espaço para isso.

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

É interessante pensarmos na relação teoria e prática construída pelo currículo, uma vez que é a partir dessa relação que a subversão curricular acontece. Essa subversão é abordada por Fabris e Dazzi (2004, p. 10-11):

Fazemos questão de assumir a intencionalidade pedagógica, pois acreditamos que nosso compromisso de pedagogos/as é com o conhecimento. Não podemos nos esconder atrás de desculpas familiares, encaminhamentos psicológicos e desvios da moralidade para não ensinar. Nossas alunas são desafiadas a trazer para a sala de aula, além das questões das aprendizagens das turmas, observações dos momentos pedagógicos em que marcadores de raça, etnia, sexualidade, nacionalidade, classe social, gênero, entre outros, são anunciados e vividos no espaço escolar e demais espaços sociais. Assim, inspiradas nessas observações que são problematizadas pelo referencial que estudam, passam a criar um espaço de política cultural e viver como pedagogas a possibilidade de não mais desejarem a grande utopia, mas diariamente tentar viver outras verdades com seus alunos/as. Verdades que possam anunciar a inscrição de outros sujeitos na esfera cultural de nossas sociedades.

O que é possível perceber dessa relação teoria-prática, e a partir dela, o que está em jogo? Para Paraíso (2010a, p. 1), o currículo é, sem sombra de dúvidas, 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, através de uma intencionalidade pedagógica (FABRIS; DAZZI, 2004, p. 10-11) subverter esse território.

Diante de tal fato, me pergunto: o que os currículos de Letras e Pedagogia vêm, então, ensinando sobre gênero? Nas análises que realizei, dada a naturalização do gênero, foi difícil identificar e analisar esses ensinamentos. No entanto, o que me pareceu evidente foi que os processos de generificação pelos quais esses currículos passaram se tornaram tão “naturais”, que o exercício de olhar para esse artefato, e mesmo de colocá-lo *sob rasura*, embora sejam potentes, ainda não são suficientes para mostrar os raciocínios generificados que atravessam e constituem esse “território do ensino”.

Também, ainda conforme Fabris e Dazzi (2004), a intencionalidade pedagógica pode ser um elemento marcador da subversão do currículo. Trazendo isso para o contexto das professoras universitárias, os desafios e os tensionamentos que elas realizam em seus espaços como docentes também podem ir além do que as sequências curriculares e seus planos de aula preveem, criando outras possibilidades nas relações entre gênero e currículo. Pude perceber, em suas falas, uma compreensão de que embora currículo abranja os conhecimentos a serem contemplados em determinado percurso formativo, ele não pode ser considerado estável, podendo ser subvertido, conforme a intencionalidade docente.

Éderson: Vocês enxergam, no rol de textos de leitura utilizados nas atividades acadêmicas em que vocês lecionam, algum potencial para em algum momento abordar alguma questão sobre gênero, ainda que isso não seja focado diretamente? Em outras palavras: vocês percebem alguma articulação com gênero nas atividades que desenvolvem?

Cristiane: [...] pode, por exemplo... algum aluno elaborar um planejamento que ele traga um texto literário ou não-literário, no qual essas questões estejam presentes, e queira problematizar isso com seus alunos [...] Isso é uma coisa que incomoda, como incomoda também o fato de passar por cima disso aí, quer dizer, fazer de conta que não viu, não discutir porque não quero discutir, ou não discutir porque de repente não se sabe como discutir isso aí. Acho que isso é bem presente.

Júlia: No meu caso, também é algo, da mesma forma, não previsto, naquilo que nós temos designado nas competências a serem desenvolvidas, mas a gente discute isso quando as obras são lidas [...]

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

Então, aqui retomo, mais uma vez, as questões provocadoras da pesquisa, de outra forma: O que é possível inferir, a partir das falas das professoras, acerca do currículo? O que pressuponho: que o *currículo é visto a partir de uma relação dual entre teoria e prática*.

Pareceu-me, também possível afirmar, a partir de falas dessas professoras, o quanto é difícil relacionar gênero ao “currículo do papel”. Não houve manifestações sobre a generificação da “parte documental” do currículo, sem que eu as tivesse provocado intencionalmente, assim como quando a análise desses documentos foi realizada nos encontros.

Assim, levanto uma hipótese: *gênero pode estar vinculado a dois processos observados no campo da ação pedagógica: a identidade docente e a intencionalidade pedagógica*. Esses processos estão atravessados e constituídos pela dicotomia teoria-prática e isso reforça que a ordem discursiva sobre a qual gênero foi sendo estabelecido (no caso, como um elemento secundário, ou aparentemente não explícito) está enraizada, tornou-se, difícil de ser percebida, inclusive nas compreensões sobre currículo que as professoras apresentam. Essa hipótese é analisada a seguir. Logo, sob o ponto de vista das professoras, ensinar sobre gênero, na prática docente, só com uma intencionalidade pedagógica, *quando essas questões aparecem...*

3.2 GÊNERO: UM TEMA RELACIONADO À PRÁTICA?

Éderson: Primeiro vamos dizer que vocês fossem pensar “vou levar para a sala de aula, agora, pra minha atividade acadêmica um material... vou trabalhar a questão de gênero” a partir do material que vocês escolheram³⁸. Teve algum critério para escolher esse material especificamente e como vocês pensam que abordariam ele na atividade.

[...]

Cristiane: Eu acho que eu usei um critério que normalmente os professores usam na escola, que é conhecer o livro tu não vai trabalhar com o livro sem ter lido. Bom daí eu escolhi esse 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 esse aqui é um livro que tu deve conhecer que desconstrói algumas figuras estereotipadas pelos contos de fadas, né, 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 têm 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 pra ser uma indicação pessoal... eu fiz uma escolha pra mim, não pra minha turma. Então, eu não fiz uma escolha pedagógica (risos). Fiz uma escolha pra mim...

[...]

Júlia: [...] eu escolhi “O Fusquinha Cor de Rosa” porque o meu primeiro carro foi um fusca (risos) e deu uma nostalgia agora, né? 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, né? 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.

³⁸ 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 lhe agradasse e: 1) justificar essa escolha; 2) pensar, a partir desse material como o exploraria através de questões de gênero.

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 “Face³⁹”, ele tinha uma vontade de falar e como eu fico no intervalo na sala de aula, não saio, então essa aproximação acontece naturalmente, né? Que o aluno tem, de repente, aquele momento para conversar com a gente... eu senti que ele tinha alguma coisa pra dizer, mas... e ele esperando porque também ele não me conhecia, a gente estava se conhecendo... nas aulas, né? 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 reagia 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. Mas isso nem sempre nos é possível...

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

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, né? 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.

Começo minha 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, atravessou e constituiu suas identidades. Para realizar a reflexão sobre “as coisas (não) ditas”, retomo a fala de Louro (2011), 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.

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 inferir que alguns pressupostos de gênero se encontram, de certa forma, incorporados aos modos de vida das professoras.

Uma das conclusões a que cheguei, pensando sobre isso, foi a de que o currículo e a prática docente na formação inicial dos professores e das professoras são atravessados e

³⁹ Facebook.

constituídos por gênero mais por aquilo que não é dito e menos pelo que é dito. O que estou querendo dizer é que precisamos aguçar os nossos sentidos, com muito estudo e pesquisa, para que sejamos capazes de “ver” de que formas gênero está implicado com o currículo na formação inicial de docentes porque ele está implicado com as 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, em sociedade, vamos construindo modos diversos de conceber e de lidar com a vida, 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), entendo que no Ensino Superior - de forma 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 nos permite, 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 qual pode subverter, ainda que temporariamente, essa 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, proposta por Dal’Igna (2007, p. 255), refletir sobre “os modos pelos quais o gênero atravessa e constitui formas [...] de conhecer e, ao mesmo tempo, torna possíveis tais formas de conhecimento.” Em termo curriculares isso é muito importante para compreender como pressupostos de masculinidade e feminilidade, e 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. Indo um pouco mais adiante em termos analíticos, é possível tensionar alguns desses pressupostos pessoais, pois, em muitos momentos, *gênero parece estar “colado” à sexualidade, ou a papéis sociais*. Em vários momentos, os debates sobre gênero envolviam questões de sexualidade, como aquela mencionada anteriormente; da mesma forma, por vezes as professoras buscaram elementos sobre gênero no seu exercício como mulheres-mães⁴⁰, o que, dessa vez, “cola” a concepção de gênero ao desempenho de uma outra posição: a de mãe. O desafio, aqui, foi tentar, em muitos momentos dos encontros, realizar outro tipo de movimento, conforme propõe Meyer (2012a, 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.

Claro que aqui eu não estava olhando para os modos como gênero estrutura o social, mas o currículo e as práticas docentes, e nesse “zigue-zague” (MEYER; PARAÍSO, 2012), por vezes, foi necessário retornar ao foco da discussão. Não que essa relação entre pensar sobre gênero a partir das posições mulher-mãe não fosse potente para ser investigada; no entanto, minha intencionalidade ali era outra, e houve um encontro onde, de forma intencional, provoquei uma articulação entre currículo e gênero, solicitando que as professoras analisassem os documentos para verificar se e como o tema é abordado.

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, tal relato não se constitui, significativamente, uma experiência que tenha modificado sua prática docente, mas talvez isso tenha repercutido na forma como a professora se mostra receptiva às marcas da diferença nos espaços onde atue. Tal relato serve para pensar sobre a complexidade de discutir gênero, sem articulá-lo com outras marcas sociais. Isso reforça aquilo apontado por Meyer

⁴⁰ Faço uma referência de que a expressão mulher-mãe é utilizada no trabalho de Dal’Igna (2011), para diferenciar o “[...] sujeito mulher do sujeito mãe.” (p. 16)

(2012b, 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 [...]”.

Éderson: [...] 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? Para torná-lo mais... [acolhido/a]? 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 e nos possibilitam essa trama discursiva, e levam também a 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.

Ederson: Sim.

Vera: Se o teu caso aqui é discutir currículo, está silenciado no currículo.

Júlia: É

Ederson: 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 na medida em que elas apareçam.

Vera: Uhum..., 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 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, né? Cada um vai reagir conforme o que entende. Até onde a gente pode acompanhar...

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

Vera: [...] 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, né? Então é uma questão... penso que esse movimento do currículo, como é que esse currículo está se movimentando, ele está vindo do que está sendo discutido para depois 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 alterar o currículo, né?

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

Ao serem questionadas acerca da presença de atravessamentos de gênero no currículo, as professoras “enxergaram-na” como somente possível no espaço da “prática”. Nos momentos em que foram abordadas, elas apontaram – digamos – aquilo que eu já havia elencado na análise dos PPPs: embora haja algumas (poucas) citações diretas sobre abordagens de gênero nesses documentos isso não significa – na dualidade “papel *versus* prática”, que gênero esteja presente. E, mesmo que o currículo (sem a fronteira da dualidade) seja visto, nas palavras de Paraíso (2010a), como um artefato generificado, foi difícil evidenciar de que formas esses currículos estão sendo atravessados e produzidos por essas generificações. Isso reforça a afirmação de Louro (2003, p. 91), que afirma 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 consequência, o quanto somos responsáveis pela manutenção ou subversão desses jogos.

Nas falas das professoras, a relação que se estabelece é essa: gênero seria um elemento supostamente “silenciado” pelo currículo “do papel”. Isso pode reforçar o quanto parece que esses currículos estão revestidos de naturalização. (LOURO, 2003). 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 Débora 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 a necessidade de desconstruir esses currículos. É preciso que a Universidade, e os sujeitos que constituem esse currículo, afinem o olhar diante das questões de gênero, e que reflitam sobre essas questões, para que possam refletir 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).

Éderson: 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, né? 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? [...]

Júlia: 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 em [...] eu, [...], com Caio Fernando Abreu, por exemplo, que é bem expressiva a literatura dele, e expressa isso... na literatura em... [...], lá no final, eu trago “Caio”, lá no final, né... é literatura que está aí, do Brasil, né... e agora eu estou me lembrando: alguma orientação de “TCC⁴¹” com questão de gênero... eu já orientei também... alguns trabalhos ficaram bem legais.

Cristiane: Agora, que existiria uma abertura pra 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, né... que vai se discutir... um programa permanente de discussões, né...

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

Júlia: E é um problema inclusive porque muitas vezes não se sabe como... “linkar” essas coisas, né? Como esses conhecimentos atravessam os outros... me vem à cabeça, uma aula de literatura em que se está lendo, né, por favor (risos) um texto literário, né? 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 tratar 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 pra 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 pra isso, sinalizar, isso, chamar atenção pra 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 pra pensar nas atividades acadêmicas nas quais eu participei pra pensar em ementas, não falava...

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

⁴¹ Sigla comumente utilizada, na Universidade, para referir-se a “Trabalho de Conclusão de Curso”.

De modo geral, o que as professoras trazem aqui não é “novidade” ao longo dessa 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, de que esse currículo ensina. Ensina que o lugar de gênero é “na prática”, quando “há oportunidades”.

Diante de tal quadro, o que é possível fazer? Penso, 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).

Também é possível constatar, pela fala de uma das professoras que *as supostas “marcas da diferença” só desestabilizam o currículo quando estão visíveis nas salas de aula.* Percebemos, aqui, o que se traduz na fala de Marisa Vorraber Costa:

Para ter direito a existir, sem ser idêntico, é preciso encontrar as brechas, praticando a política cultural da representação. É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevem infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar essas ideias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos. (COSTA, 2003, p. 65).

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 [...]”. (LEITE, 2013, p. 234). Encerro a presente seção com uma proposta crítica ao currículo, a partir de Dal’Igna (2007):

Ao admitir que o currículo é uma invenção e que os conhecimentos corporificados no currículo nos constituem como sujeitos, deveríamos, enquanto educadores, e educadoras, nos perguntar: quais conhecimentos temos privilegiado? Com que efeitos? Para quem? Entendo que tais perguntas permitem tanto examinar nosso papel nesse processo de seleção e organização dos conhecimentos para questionar as implicações de nossas práticas pedagógicas na produção de diferenças e desigualdades, quanto contestar e modificar as práticas pedagógicas que excluem certos conhecimentos e grupos sociais. (DAL’IGNA, 2007, p. 46).

Penso que nesse movimento que realizei com as professoras universitárias, o mais importante tenha sido desnaturalizar a formação de docentes, e explorar (im)possibilidades de subversão do currículo. Algumas questões ficaram abertas nesse movimento, dentre elas, o lugar que gênero ocupa no currículo, sem a dicotomia teoria-prática. Além disso, as abordagens das professoras foram importantes para esse exercício, ainda que para aprofundar essas compreensões, sobre os atravessamentos de gênero no currículo, fosse necessário uma inserção teórica nos Estudos de Gênero, o que não me propus a fazer, naquele momento, como considero necessário. O que deixei para o grupo foi uma lista de referências bibliográficas que possibilitariam a elas uma inserção nesses estudos, a fim de adquirirem subsídios para (como elas mesmas referenciaram) essas questões com mais fundamentação.

Dentre os aspectos que também considero importantes pontuar, antes de iniciar as considerações finais, acerca de minha experiência como coordenador e como mediador de um grupo focal, e da produção de dados para análise, ressalto dois desafios: 1) conhecer *uma forma de pensar e de fazer pesquisa* nova para mim, sobre a qual eu ainda não possuía nenhum conhecimento e experiência; 2) os desafios para analisar o currículo junto com as professoras, dada a *naturalização dos atravessamentos de gênero nos espaços investigados*. Nesse sentido, foi necessário um exercício constante de tensionar o dado como natural, a fim de que pudessem ser produzidos dados que fossem potentes para essa análise.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS – PARTE I: AFINAR OS OLHARES

Éderson: Como vocês avaliam a presença de sujeitos que apresentam certas diferenças de gênero que transgridem os padrões ditos, entre aspas, normais, no cenário dos cursos de Letras e Pedagogia? Será que os currículos desses cursos estão atualmente preparados para lidarem com essas questões? O que vocês têm a dizer sobre isso?

Vera: Eu acho que... acho que é bem silenciado... e eu fiquei assim... quando a gente participa de momentos como esse, até pouco tempo atrás, [...] sabe o quanto está sendo bacana, o quanto eu gostei do primeiro encontro, eu lamento não ter podido estar no segundo, e agora, pensando no terceiro, ontem, eu dou aula de [...] na segunda à noite; portanto ontem, eu estava trabalhando o vocabulário com os alunos, e nós vamos vendo vocabulário família, né? E não há vocabulário previsto, por exemplo, para “transgênero” e qualquer... não há, na nossa apostila, ou é silenciado no dicionário [...] e eu fiquei pensando sobre isso. Porque eu tenho um aluno gay, [...] e bem nessa questão assim da identidade, como é que para ele assistir uma aula onde se trabalha família, por exemplo [...] numa configuração extremamente tradicional, com aspectos que não são contemporâneos, né? Que a gente poderia estar promovendo outras possibilidades, imaginando que [...] já tem um referencial marcado pela diferença... tem um referencial que questiona, tem um referencial que tensiona, que problematiza esses conceitos. E dentro do nosso vocabulário [...] me questionando sobre isso, trabalhando em aula, mas mobilizada pelas discussões que eu tinha ouvido aqui, e em outros espaços, me perguntando sobre essa questão... e, indo além disso, assim... e pensar como é que os meus pares também trabalham [...] umas 3 ou 4 turmas segunda à noite que também trabalham com essa mesma atividade, como é que eles vêm lutando por isso? Que eu acho que é uma das coisas que eu vou trazer assim pra provocar, porque não há explícito, na nossa programação, e o nosso planejamento, como essa atividade pertence a um PA⁴², esse planejamento foi elaborado por todos nós então no momento que nós planejamos, nós não entramos nessa questão, porque o nosso foco era [...], o nosso foco era uma diferença marcada no corpo a partir de outro enfoque. O quanto a gente se passa, né? O quanto a gente vai deixando as coisas... talvez em segundo, terceiro plano, não sei... é como se isso aí já estivesse dado...

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

Gostaria de descrever aqui, nesta primeira parte conclusiva, o encerramento das atividades do grupo focal. Considerarei-me satisfeito com a realização dessa atividade com as professoras, embora eu tenha consciência de que ainda há muito a se fazer para ser refletido sobre gênero, principalmente no âmbito do Ensino Superior. Digo isso porque, além do grupo focal ter contribuído para investigar a relação entre gênero e currículo no espaço onde essas professoras atuam, também o retorno que obtive das professoras foi muito estimulante.

Decidi apresentar essa seção justamente em virtude dos efeitos que as discussões realizadas no grupo focal provocaram nas professoras universitárias participantes. No quarto e último encontro, foram apresentados às professoras os objetivos deste trabalho e sua relação com minha pesquisa. Por atividade final, foi solicitado a essas professoras que elaborassem uma proposta de ação pedagógica nos espaços onde atuam. É importante considerar que nessa atividade as professoras já haviam conhecido os referenciais teóricos que foram utilizados

⁴² Sigla que, no contexto das licenciaturas da Universidade, significa “Programa de Aprendizagem”.

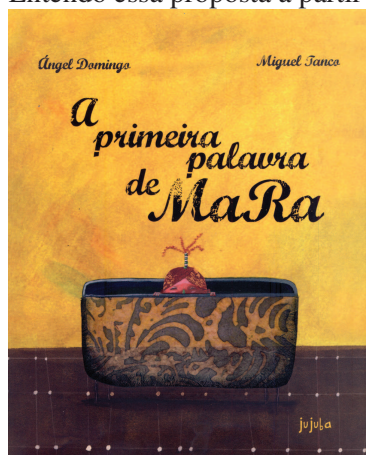
para pensar essa pesquisa; agora, porém, seria o momento delas refletirem sobre o que discutimos.

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Assunto que pode ser abordado nas Atividades Acadêmicas [...]

Também pode ser aproveitado na disciplina do PPG [...]

Entendo essa proposta a partir da “Leitura Deleite”: livro “A primeira palavra de Mara”



Objetivos:

- Relacionar aspectos da história lida com aquisição da linguagem, na perspectiva dos estudos sobre aquisição fonologia e das teorias linguísticas;
- Estabelecer relações entre o papel do professor e da família no estímulo à aquisição da linguagem;
- Problematizar, a partir do que os alunos indicam ou não, a concepção de gênero que pode ser apreendida das ilustrações e da forma como a “fala de Mara” é abordada no âmbito familiar.
- Diante do que for manifestado pelos alunos, discutir sobre o papel do professor em relação ao respeito pelas diferenças, neste caso, quanto à forma de lidar com tais diferenças em sala de aula¹.

Etapas da aula:

- Apresentação do livro, mostrando capa, título e perguntando sobre as expectativas quanto à história...
- Estratégias de leitura, considerando cada turma
- Questionamentos sobre a história em si, a fim de retomar a narrativa e seus elementos.
- Questionamentos sobre as possíveis relações com as atividades acadêmicas.
- Problematização sobre gênero a partir das palavras e das ilustrações (neste caso, preciso me apropriar das referências teóricas adequadas, a partir de tuas sugestões).

Referência:

DOMINGO, Ángel. A primeira palavra de Mara. São Paulo: Jububa, 2013.

¹ Preciso registrar que, antes de participar dos encontros, não tinha prestado atenção às evidências de gênero que a obra apresenta.

Plano de aula da professora Júlia – Grupo Focal, Encontro IV, 26/08/2014.

Neste plano de aula, a professora realiza uma proposta de discussão de gênero, a partir dos conteúdos que podem ser explorados pela leitura literária. É interessante observar que o

que ela salientou: que as discussões em grupo, foram importantes para que ela olhasse os atravessamentos de gênero no currículo e no planejamento das aulas de outros modos.

Há um ponto interessante a ser destacado, com respeito a isso: se a partir dos nossos encontros a professora passou a prestar atenção em tais questões, quantos outros professores e quantas outras professoras, talvez, poderiam estar ocupando esse espaço? E ainda: como se dá essa relação nos outros cursos de licenciatura da universidade, não analisados neste trabalho?

Éderson: Então, assim... a gente queria convidar vocês [...] esse momento, pensando assim no ambiente de uma sala de aula, numa aula de Ensino Superior, a gente trouxe aqui... tentou selecionar alguns livros, alguns materiais e a partir desses materiais a gente queria convidar vocês a escolherem um ou algum desses materiais pensando, como vocês abordariam uma questão de gênero a partir desse material. Tudo bem? Então, a gente convida vocês a irem até ali à mesa, escolherem algum material, e depois a gente conversa assim pra ver...
 Júlia: Tá... gênero textual?
 Éderson: Não, gênero no sentido, vamos dizer assim... masculino e feminino...
 Júlia: Ah, tá. Então, é isso que tu estás olhando, não gênero textual, é gênero masculino e feminino...

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

Mesmo que saibamos a grande quantidade de usos da palavra *gênero*, por exemplo, no contexto dos cursos de Letras (cito aqui três exemplos: *gênero textual*, *gênero gramatical*, e *gênero literário*), é possível perceber que ao longo dos encontros, as professoras puderam (re)pensar algumas questões, e chegaram, aos últimos encontros, então, refletindo e olhando criticamente para suas práticas e para algumas de suas implicações na produção das diferenças de gênero.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como por que ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, [...] supomos que ela é apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças. (LOURO, 2011, p. 69 – grifos meus).

Quando as professoras começam a olhar para suas práticas docentes, de modo desconfiado, e passam a afinar esse olhar para perceberem nas discussões, por exemplo, sobre linguagem (dentre outras) potencialidades para reflexão sobre gênero, elas estão não apenas (re)significando a linguagem, mas a própria formação inicial dos e das docentes. É também por meio de atravessamentos da linguagem que tanto os currículos quanto as docências são

constituídas, e por em xeque as “verdades” por ela naturalizadas é um desafio, tanto para essas professoras universitárias, quanto para os professores e as professoras em formação.

Plano de Aula

Atividade Acadêmica: [...]

Tema: literatura ocidental (séculos XIX e XX) e discussão sobre relações de gênero

Objetivos:

- verificar de que forma são representadas as relações de gênero e a sexualidade em dois textos literários – Madame Bovary (Flaubert) e Morte em Veneza (Thomas Mann) - produzidos nos séc. XIX e início do séc. XX respectivamente;
- comparar com as narrativas fílmicas – se há alguma diferença de abordagem ou ênfase especial no que se refere a esta temática.

Metodologia:

- leitura prévia, assistir aos filmes e seminário de discussão em sala de aula;
- produção de texto, em que alunos abordam a temática de forma individual.

Plano de aula da professora Andressa – Grupo Focal, Encontro IV, 26/08/2014.

Essa professora optou por dedicar um plano de aula para explorar exclusivamente o tema gênero como um de seus conteúdos trabalhados, a partir dos atravessamentos produzidos em obras literárias, vinculadas à disciplina que leciona. Considerando que os livros literários e as narrativas fílmicas são artefatos culturais relevantes para a discussão de tal temática, o final da atividade desenvolvida pela professora consiste em uma abordagem sobre o tema, realizada pelos alunos e pelas alunas da disciplina. Nesse momento de abordagem, podem aparecer diferentes reflexões sobre o tema, que posteriormente, podem ser exploradas de diferentes maneiras.

Ciclo de Debates: Plano de Aula

Tema: Gênero, Sexualidade e Currículo.

Objetivo: ampliar as discussões acerca dos conceitos enredam as produções literárias na contemporaneidade. Problematizar as narrativas apresentadas em diferentes artefatos a partir de leituras de textos indicados.

Aula anterior:

Vídeo da autora nigeriana Chimamanda Adichie, “O perigo da história única” (<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>)

Conceitos: Identidades Culturais e Currículo;

Texto: LOURO, Guacira Lopes, As relações de gênero e a pedagogia feminista. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

Aula prevista:

Leitura prévia: texto da Dagmar Meyer: MEYER, Dagmar E. Gênero, sexualidade e currículo. In: Educação para a igualdade de gênero. Salto para futuro. Ano XVIII – Boletim 26 – Novembro de 2008. p. 20-30

Em aula:

Seminário: retomada das discussões da aula anterior e aprofundamentos a partir da leitura do texto da Dagmar.

Questão detonadora: como é possível pensar as questões de gênero, sexualidade e identidades, a partir dos artefatos literários que compõem as práticas pedagógicas escolares?

Em grupos, realizar análises de artefato (ou artefatos) literário a partir de alguns marcadores culturais (ex. identidades, grupos culturais, contextos sociais). Elaborar uma planilha ou mapa, para registros, sistematizando e articulando aos textos estudados.

Artefato: Livro Luanda Lua da autora da autora Marta Morgado.

Compartilhar os “achados” das análises com a turma.

Aula posterior:

Continuidade das apresentações e discussões.

Apresentação do Curta: Eu não quero voltar sozinho

Ficha Técnica:

Gênero: Drama

Direção: Daniel Ribeiro

Roteiro: Daniel Ribeiro

Elenco: Fabio Audi, Guilherme Lobo, Júlio Machado, Nora Toledo, Tess Amorim

Produção: Diana Almeida

Fotografia: Pierre de Kerchove

Trilha Sonora: Juliano Polimeno, Tatá Aeroplano

Duração: 15 min.

Ano: 2010

País: Brasil

Cor: Colorido

Distribuidora: Independente

Estúdio: Lacuna Filmes

Debate sobre o filme.

Plano de aula da professora Vera – Grupo Focal, Encontro IV, 26/08/2014.

Embora seja possível perceber, pelo plano de aula da professora Vera, sua maior aproximação com algumas questões sobre gênero, ela, em dados momentos, enfatizou a relevância dos encontros, para que pudesse refletir mais sobre a relação entre gênero e currículo. O plano de aula por ela apresentado traz referências sobre as discussões de gênero e a análise de dois artefatos: produções literárias e filmográficas.

Proposta de planejamento

Atividade acadêmica [...]

Objetivo geral: propiciar que os/as professores/as estagiários/as promovam, com sua turma [...], a discussão, contextualizada, sobre temas relacionados a questões de gênero.

Atividades previstas:

Solicitar aos/as alunos/as que listem temas que julguem pertinentes às questões de gênero. Esses temas poderão aparecer em forma de perguntas:

*Existe, ainda hoje, o conflito homem x mulher em nossa sociedade? De que forma? Em que setores?

*Você acha válidas propostas como a de, no transporte metroviário, criar-se um espaço exclusivo para mulheres, o chamado “vagão rosa”?

*Você concorda que mulheres possam vestir-se como quiserem, sem que isso soe, ao olhar masculino, como provocação?

*Como são tratadas, em nosso meio social, as pessoas homossexuais?

*Temas relacionados às homoafetividades têm sido levados às escolas? Por quê?

*Você ouviu falar sobre o “kit gay”, destinado, nas escolas de SP, à abordagem de temáticas relacionadas às homoafetividades? O que você achou disso?

(Entre outras questões.)

Levar os/as alunos/as à reflexão a partir de perguntas como estas:

- Em que gêneros textuais essas temas podem ser ou, comumente, são abordados?

- Escolhendo um dos temas acima elencados, e considerando que esse tema aparecesse no gênero textual notícia de jornal, de que modo você o abordaria, em com sua turma de Ensino Médio?

- E se o gênero textual fosse um artigo de opinião, de que modo você abordaria esse tema?

- E quanto ao texto literário, considerando-se a especificidade do texto e da linguagem literária, acha possível abordar um dos temas acima? Por quê? Como?

Propiciar a discussão sobre um dos temas a partir de possibilidades de trabalho:

1 – com um artigo de opinião, como, por exemplo, “quando o Brasil vai reagir contra a homofobia?”, de Jean Wyllys.

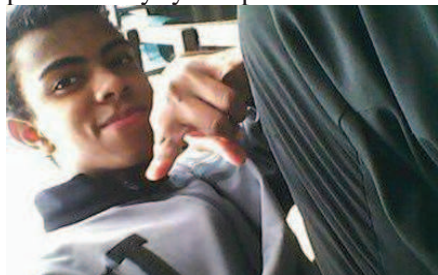
2 – com um conto do escritor Caio Fernando Abreu, “Aqueles Dois”. (In: ABREU, Caio Fernando. Morangos Mofados. São Paulo: Brasiliense, 1982.)

A ideia principal é, além de ressaltar a necessidade de se levar à sala de aula a abordagem sobre questões de gênero, também verificar como tal discussão seria organizada em uma aula de Língua Portuguesa e/ou de Literatura.

Quando o Brasil vai reagir contra a homofobia?

Kaique foi morto. Outros virão. Cada vítima tem um assassino. Mas há outros, no Congresso, no governo e nas igrejas. Por Jean Wyllys

por Jean Wyllys — publicado 16/01/2014 19:59, última modificação 17/01/2014 06:50



O jovem assassinado, em imagem de seu Facebook

Mais um.

Em outros países, o brutal assassinato de um adolescente homossexual de 16 anos de idade seria uma notícia que comoveria a sociedade e nos chocaria a todos como poucas notícias nos chocam. Um garoto que ainda estava na escola, com toda uma vida pela frente, arrancado da existência, despojado de toda humanidade, com todos os dentes arrancados e uma barra de ferro dentro da perna. Um menino cheio de futuro que acaba seus dias com traumatismo craniano e intracraniano, com o corpo todo sujo, abandonado sem vida numa avenida da região central de São Paulo.

Em outros países, seria manchete de capa de todos os jornais. A Presidenta falaria em cadeia nacional. O país inteiro reclamaria justiça. Os poderes públicos reagiriam de imediato.

No Chile, um crime semelhante mudou as leis do país e fez governo e oposição coincidirem na necessidade de políticas públicas para enfrentar o preconceito contra a população LGBT. Daniel Zamudio, falecido no dia 27 de março de 2012 depois de vinte dias de agonia em um hospital de Santiago, acabou dando seu nome à lei contra a homofobia que o próprio presidente Piñera (um empresário católico de direita) se decidiu a apoiar. Daniel tinha sido golpeado até ficar inconsciente. Apagaram cigarros no corpo dele, desfiguraram seu rosto, o apedrejaram reiteradas vezes, arrancaram parte de sua orelha, bateram com uma garrafa na cabeça dele, quebraram suas pernas fazendo alavanca com elas até o limite da resistência dos ossos e desenharam três cruces esvásticas na sua pele com troços de vidro. O país inteiro reclamou justiça e os assassinos, quatro jovens como ele que acreditavam que, por ser gay, não merecia

viver, foram condenados pela justiça num processo histórico. O líder do grupo recebeu prisão perpétua.

Mas, no Brasil, Kaique Augusto Batista dos Santos é mais um, só mais um. Um dado mais numa estatística que, de tão terrível, já passa despercebida. Em 2012, o mesmo ano em que Daniel Zamudio perdeu a vida no Chile, 338 pessoas foram assassinadas por serem gays, lésbicas, travestis ou transexuais no Brasil, 27% mais que no ano anterior, que registrou 266 homicídios homo/lesbo/transfóbicos, 317% mais que em 2005, quando o Grupo Gay da Bahia contabilizou 81 casos. E esses números são apenas o pouco que sabemos, porque o Estado não investiga. São estatísticas informadas por uma organização da sociedade civil, recolhidas de matérias publicadas na imprensa e informação das famílias. O número real, portanto, deve ser maior. Kaique é mais um nessa estarrecedora lista de mortos com a qual o Brasil convive com naturalidade. Sua morte não é uma exceção, não surpreende ninguém, não abala o país.

A Presidenta, como sempre, não disse nada. Para o governo Dilma, aliado do fundamentalismo religioso e das máfias que pregam o ódio contra todos aqueles que amam diferente, a morte desses meninos não é um fato importante, que mereça a atenção do Estado. A própria Presidenta já disse, justificando o cancelamento de políticas públicas de prevenção e combate à homofobia e ao bullying nas escolas, que não faria "propaganda da homossexualidade", como se aquilo fosse possível. Vocês já imaginaram um governante dizendo, para explicar por que se opõe a qualquer política pública contra o racismo, que não admitirá a "propaganda da negritude"?

Como eu já escrevi tempo atrás, em ocasião de outros assassinatos como este, em cada caso aparece, como pano de fundo, o discurso de ódio alimentado por igrejas caça-níquel e pela bancada fundamentalista no Congresso federal, que em 2013 ganhou de cínico presente, com o apoio da bancada governista, a presidência da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados. É claro que a violência é praticada por pessoas violentas e os agressores são responsáveis por seus atos, mas não é por acaso que as vítimas dessas agressões sejam, repetidamente, jovens homossexuais, e que muitas vezes as pancadas venham acompanhadas por citações bíblicas. A culpa não é da Bíblia, mas dos charlatões que, em nome de uma fé que não têm, distorcem seu texto e seu contexto para usá-la contra a população LGBT, pregando o ódio e convocando a violência. Eles fazem isso por dinheiro e poder — ou você acha que realmente acreditam em alguma coisa? — e o resultado é um país que já se acostumou a assistir no Jornal Nacional à morte de mais um jovem gay, mais uma jovem lésbica, mais uma travesti ou uma pessoa transexual, vítimas do ódio irracional que os fundamentalistas promovem.

Essa loucura tem de parar! E tem que parar a hipocrisia e o oportunismo dos políticos sem coragem que fazem de conta que não veem o que acontece e continuam subindo fazendo acordos com o fundamentalismo para ganhar minutos de TV e palanques na campanha. Isso custa vidas!

Semanas atrás, o Senado federal enterrou o PLC-122, um projeto de lei que pretendia equiparar a homofobia ao racismo, agravando as penas dos crimes de ódio contra a população LGBT e punindo as injúrias homofóbicas e a incitação à violência e ao preconceito. É público que eu tenho diferenças de concepção com o texto desse projeto, porque acho que não é apenas pela via do direito penal que vamos acabar com a homofobia e porque acredito que o aumento do estado penal, inclusive nesses casos, não é uma boa ideia. Acredito que a homofobia deve ser crime, sim, e que não pode receber um tratamento diferente ao que recebem os crimes de motivação racista. Acredito, também, que os crimes violentos cometidos por motivo de ódio contra alguma das "categorias suspeitas" que o direito internacional reconhece (negros, judeus, mulheres, homossexuais, transexuais, estrangeiros de nacionalidades estigmatizadas, pessoas com deficiência etc.) devem ter suas penas agravadas, e que as injúrias e atos discriminatórios não-violentos devem receber penas alternativas — não a cesta básica ou a simples multa, mas penas socioeducativas que sirvam para "curar" essa doença social que chamamos preconceito. Contudo, também acredito que com isso não basta e que o direito penal não pode ser o eixo da política pública contra esse problema: precisamos de programas contra o bullying nas escolas, de campanhas nacionais contra o preconceito, de investimento público em políticas em favor da diversidade, de uma legislação que permita às pessoas se defenderem da discriminação no

trabalho, no acesso aos serviços públicos e em outros âmbitos da vida social. Precisamos de uma forte e decidida ação dos poderes públicos para acabar com a violência homofóbica e com todas as formas de discriminação legal que a legitimam, por isso meu mandato impulsionou a campanha pelo casamento igualitário e a lei de identidade de gênero e promove regras para a inclusão e políticas afirmativas que favoreçam as minorias estigmatizadas.

Contudo, a decisão do Senado de enterrar o PLC-122 não foi motivada por uma discussão séria sobre qual é a melhor política contra a homo/lesbo/transfobia, mas pela decisão da maioria dos senadores de que não haja nenhuma política contra ela. Não é por acaso que o pastor Silas Malafaia, um dos líderes do Ku Klux Klan antigay brasileiro, parabenizou os senadores e, em especial, o senador Lindberg Farias, um dos líderes da causa homofóbica no governista Partido dos Trabalhadores. E o enterro do PLC-122 veio coroar uma política de Estado, implementada pelo governo Dilma, que incluiu o cancelamento do programa "Escola sem homofobia", a destruição de todos os programas e projetos contra a discriminação no âmbito da saúde pública, a oposição ao casamento igualitário (regulamentado pelo Conselho Nacional da Justiça após uma ação promovida pelo meu mandato junto ao PSOL e à ARPEN-RJ, mas ainda engavetado no Congresso), além daquela desastrosa declaração da Presidenta sobre a "propaganda homossexual", em linha com a retórica internacionalmente repudiada do governo russo de Vladimir Putin.

Em meio a tudo isso, Kaique foi morto. Mais um. E mais outros virão.

Quantos? De quantos mortos o Brasil precisa para reagir?

Eu já disse uma vez e vou repetir. Cada uma dessas vítimas tem um algoz material — o assassino, aquele que enfia a faca, que puxa o gatilho, que "desce o pau", como o pastor Malafaia pediu numa de suas famosas declarações televisivas. Mas há outros algozes, que também têm sangue nas mãos. São aqueles que, no Congresso, no governo e nas igrejas fundamentalistas, promovem, festejam, incitam ou fecham os olhos, por conveniência, oportunismo, poder e dinheiro, cada vez que mais um Kaique é morto. Eles também são assassinos.

Como deputado federal, mas também como cidadão gay desse país, e antes disso tudo, como ser humano não consegue conviver com a violência e o ódio como se fossem naturais, ficarei à disposição da família e dos amigos de Kaique e farei tudo o que puder para que esse e outros crimes sejam esclarecidos e não fiquem impunes. Como dizia o poeta Pablo Neruda, chileno como Daniel Zamudio, "por esses mortos, nossos mortos, eu peço castigo".

(Texto disponível em <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/de-quantos-mortos-precisa-o-brasil-para-reagir-contr-a-homofobia-865.html>. Acesso em 29 ago. 2014.)

Plano de aula da professora Cristiane – Grupo Focal, Encontro IV, 26/08/2014.

O plano de aula dessa professora enfoca, além de questões de gênero, também a temática da sexualidade. Fica evidenciada, nesse plano, a preocupação em contextualizar as duas temáticas através de notícias e de textos jornalísticos recentes. Como a disciplina está vinculada à prática dos e das docentes em formação, esse espaço é bem interessante para a discussão e abordagem dos efeitos que os alunos e as alunas atribuirão às práticas desenvolvidas em sala de aula. Penso que talvez de todas as disciplinas representadas pelos planos de aula das professoras, essa última seja uma das que mais possibilita a análise de situações cotidianas, em virtude de estar vinculada ao estágio docente.

Diante dos planos de aula, e após ter realizado a pesquisa, gostaria de continuar refletindo a partir das palavras de Meyer e Paraíso (2012, p. 16-17):

[...] Construimos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas.

Para mim, foi muito gratificante ouvir das professoras que após nossas discussões, elas passaram a afiar o olhar para compreender como gênero, e também sexualidade, está envolvido com o currículo e o processo de formação inicial. Vê-las suspeitar de suas práticas docentes, elaborarem tensionamentos a partir dos materiais que costumam utilizar e ouvi-las dizer que aos poucos têm olhado de outros modos essas questões – inclusive nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em que uma dessas professoras atua – permitiu que essa etapa da pesquisa fosse encerrada com uma sensação de “missão cumprida”.

Ao escrever tais palavras, recordo-me, também, da afirmação de Louro (2012, p. 42) – epígrafe deste trabalho –, de que é “possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, constitua-se em fonte de energia intelectual e política.” O que realizamos ali, com aquelas professoras, nada mais foi do que desnaturalizar o dado, suscitar questionamentos a partir de certezas dadas. Tal movimento repercutiu por parte delas, tanto em elogios sobre o plano de formação proposto juntamente com a pesquisa, e lamentações pelo fato de o grupo ser tão pequeno.

Ao final das atividades, cada docente recebeu, ainda, o questionário de satisfação, para que pudéssemos pensar em novas formações, para professores e professoras universitárias, docentes da educação básica e estudantes de graduação (Apêndice E), e também para ampliar essas discussões com os colegiados das licenciaturas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – PARTE II: ESTIMULAR INQUIETAÇÕES

Para pensar na conclusão desse trabalho, gostaria de retomar a lenda dos cegos e do elefante, texto com qual iniciei a escrita dessa pesquisa. Não pretendo, com esse trabalho, questionar cientificamente as formas de “ver” adotadas pelos cegos; porém, o que chama atenção na lenda é que cada um deles desenvolveu seu próprio jeito de interpretar o que “viu”, a partir dos elementos aos quais teve acesso. Da mesma forma, essa pesquisa é *um jeito de olhar* para a relação entre gênero e currículo na formação inicial de docentes, a partir do problema de pesquisa que aos poucos foi sendo construído, tecido num *zigue-zaguear*, por vezes difícil, mas prazeroso.

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. 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, teoria/prática, desde uma perspectiva de gênero. De modo geral, as docentes pouco conhecem sobre os PPPs dos próprios cursos em que lecionam... seus conhecimentos, muitas vezes, se restringiam às atividades acadêmicas pelas quais são responsáveis.

Em relação à metodologia, o grupo focal, realizado em parceria com o Núcleo de Formação Docente da Universidade apontou caminhos importantes de pesquisa e formação continuada de docentes no Ensino Superior, a partir dessa parceria, pois os resultados indicam alguns caminhos para a elaboração de novas pesquisas que estimulem a reflexão dos docentes e das docentes da Universidade sobre os temas investigados. Além disso, as contribuições do grupo focal foram consideradas importantes pelas professoras, para que elas pudessem (re)pensar seu trabalho como docentes. O grupo focal não se mostrou somente um procedimento metodológico importante para essa pesquisa, mas potente para a produção de dados que podem ser relevantes para diferentes segmentos das Instituições de Ensino Superior.

Além de apresentar as contribuições que penso ter podido trazer com essa pesquisa, gostaria de, também, sinalizar alguns pontos que essa pesquisa não analisou, mas que podem contribuir para pesquisas futuras: 1) Os modos como gênero atravessa a constituição da

docência em formação, pelo ponto de vista de alunas e de alunos das licenciaturas; 2) A possibilidade de realizar uma investigação semelhante a essa em todas as licenciaturas, ou até mesmo, em outras graduações na Universidade; 3) Os desdobramentos das relações entre pesquisa e formação inicial de docentes no Ensino Superior; 4) Problematizar o currículo em sua relação teoria e prática na formação inicial de docentes.

Finalizando as considerações quero registrar o quanto o exercício desse trabalho me permitiu não só crescer profissional e intelectualmente, mas também pessoalmente. Aprendi como esse processo de pesquisa pode afinar o olhar e estimular inquietações. O exercício de desconfiar das “naturalidades” relacionadas ao currículo e ao gênero me possibilitou não apenas olhar para essas questões, mas para outros aspectos da vida acadêmica e pessoal, que estão aí, “dados como fixos”. Penso que esse trabalho tenha contribuído, dentre outros aspectos, para que eu olhasse mais atentamente para minhas práticas docentes, auxiliou-me a compreender a complexidade de discutir temas como gênero e currículo, e me serviu, também, para – assim como com as docentes universitárias – afinar o olhar e estimular inquietações.

Espero que esse trabalho possa contribuir – ainda que com mínima parcela – para desdobramentos nos campos de estudos sobre os quais me propus a refletir. E que sirva – pelo menos – para “colocar em pauta” os temas gênero e sexualidade nas licenciaturas que investiguei. Concluo sem alimentar uma postura ingênua que pressupõe que tudo pode ser transformado a partir dessa pesquisa, mas espero que ela possa nos auxiliar a adotar uma postura vigilante; isso implica disposição e capacidade para manter “vivas” as perguntas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Luiz Fernando Calage de; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 62-72.

ALVES-MAZZOTTI, Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (orgs.). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 1 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Vol. 2: A experiência vivida. 10 ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

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

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. 2 ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: BUTLER, Judith. **Problemas de gênero – Feminismo e subversão da identidade**. 1 ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003. p. 17-60.

CAMPOS, Elane Silva. **Formação docente e relações de corpo, gênero e sexualidade na educação: entendendo conceitos e refletindo ideias**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

CASTRO, Maria Cecília Sousa de. **Currículo como Enunciação: performances de criação e recriação – o caso do curso de extensão em diversidade sexual e identidades de gênero**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

CHARAUDEAU, Patrik; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2 ed. Coordenação de tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2006.

CHASSOT, Attico Inacio. **A Ciência é masculina? É, sim senhora!** 6 ed. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2013.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Currículo, conhecimento e processos de in/exclusão na escola. In: ____; LOPES, Maura Corcini. (orgs.) **In/Exclusão: nas tramas da escola**. 1 ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 35-48.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A**: Um estudo sobre a parceria família-escola. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo Focal na pesquisa em educação: passo a passo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195 – 217.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo Focal**: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/330/252>>. Acesso em: 10 out. 2013.

FABRIS, Eli 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.

FABRIS, Eli T. Henn; DAZZI, Mirian Dolores B. A prática pedagógica como possibilidade de subversão do currículo escolar. In: **III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VII Colóquio sobre Questões Curriculares**. Braga – Portugal: Universidade do Minho, 9, a 11 de fevereiro de 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Sobre discursos e a análise enunciativa. In: _____. **Trabalhar com Foucault**: Arqueologia de uma paixão. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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.

FOUCAULT, Michel. Então é importante pensar? In: **Ditos e Escritos**. Vol. IV, 1 ed. Tradução: Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro – RJ: Forense Universitária, 2010 p. 178-182.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. 10 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: O uso dos prazeres. 1 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: Uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

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**. Vol. 29, nº 03. Belo Horizonte, set. 2013, p. 233-264.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coord.). **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação & Sociedade**. Vol. 31, n. 113. Campinas, out.-dez. 2010. p. 1335 – 1379.

GROESZ, Elizabeth. Corpos reconfigurados. In: **Cadernos Pagu**. (14) 2000. p. 45-86.

LEÃO, Maria da Graça. **Nas tramas da pesquisa-formação: uma abordagem experiencial de autoria feminina no processo de formação docente**. (Dissertação de Mestrado). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

LE GOFF, Jacques. Documento/ Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4 ed. Tradução de Bernardo Leitão ... [et. al.]. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1996, p. 535 – 549.

LERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. In: **Revista Escola de Enfermagem**. São Paulo, vol. 35, n 2, p. 115-121, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf>> . Acesso: em 10 out. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane.; GOELLNER, Silvana Vilodore. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012. p. 41-52.

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 limiões do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 85-92.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez 2007.

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

MARTINS, Walkiria de Jesus Franca. **Gênero e Sexualidade na Formação Docente: Uma Análise no Curso de Pedagogia da UFMA – São Luís**. Dissertação de Mestrado. São Luís – MA: Universidade Federal do Maranhão, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Sexualidade na Educação Escolar. In: **Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero**. Ano XVIII – Boletim 26 – TV Escola: Novembro de 2008. p. 20-30.

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

MEYER, Dagmar Estermann.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15 – 22.

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, 2012a.

MEYER, Dagmar Estermann. Entrevista concedida. In: **Pesquisa em Pauta: Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: UFRGS TV, 2012b.
Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ENeFTJ9R7Yc>>. Acesso em: 15 out. 2014.

MOISÉS, Massaud. Verbetes *gênero*. In: _____. **Dicionário de termos literários**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 196-203.

MORALES, Livia Fernanda. **O papel da literatura na formação de professores de espanhol: um estudo bakhtiano das vozes sociais que circulam entre os estudantes de Letras da UFPR**. (Dissertação de Mestrado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: **Revista Estudos Feministas**. Ano 8. Vol. 2/ 2000. p. 9-41.

OSTERMANN, Ana Cristina.; FONTANA, Beatriz . Linguagem. Gênero. Sexualidade: Uma introdução. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. (Org.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade. Clássicos Traduzidos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 9-12.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. In: **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 40, n 140, mai – ago. 2010a. p. 587- 604.

PARAÍSO, M. A. Raciocínios generificados no currículo e possibilidades de aprender. In: **Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares. Colóquio sobre questões curriculares**, Porto, 2010. Anais. Porto-Portugal, 2010b. p. 1-27.

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.

RUAS, Thatiane Santos. **Relações de Gênero em Currículos de Engenharias Elétricas e Mecânica**. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais: Centro Federal de Educação Tecn. De Minas Gerais, 2011.

SALES, Jacira Lopes. O projeto político-pedagógico no Ensino Superior e o papel social de educadores no processo de aprendizagem. In: **Revista Cereus**. Vol. 1, n. 1, agosto de 2009,s/p. Disponível em: <<http://ojs.unirg.edu.br/index.php/1/article/view/4/3>>. Acesso em: 27 out. 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, nº I, jul. 2009. p. 1-14.

SANT'ANNA, Denise. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 14, 2000 p. 235-249. Disponível em: <[http://ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/Pagu/2000\(14\)/SantAnna.pdf](http://ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/Pagu/2000(14)/SantAnna.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. (organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye). 27 ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SILVA, Kelly da. **Currículo, Gênero e Identidade na Formação de Professoras**. (Dissertação de Mestrado). Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio do Rio Grande do Sul: Uma analítica de currículo. In: **Educação em Revista**. Vol. 30, nº 01. Belo Horizonte, mar. 2014. p. 127-156.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: As lições e as dúvidas de duas décadas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios e sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 75-93.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Delleuze. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Currículo Práticas Pedagógicas e Identidade**. 1 ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 2002. p. 35- 52.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como prática de significação. In: _____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b. p. 7-30.

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.

TORTATTO, Cintia de Souza Batista. **Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil**. 31^a reunião da ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-5028--Int.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2013.

UNISINOS. **Projeto de Revisão Curricular do Curso de Letras**. São Leopoldo: UNISINOS, 2008.

UNISINOS. **Reformulação do Projeto Político-Pedagógico – Curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

UNISINOS. Resolução do CONSUN n.18, de 2004. **Reformulação dos Cursos de Licenciatura**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004. [Documento institucional não-publicado]

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. In: **Contrapontos**. Ano 2, n. 4 – Itajaí, jan/abr 2002. p. 43-51.

Verbetes *corrida*. In: **Dicionário de Latim-Português e Português-Latim**. s/ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006, p. 198.

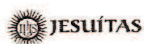
Verbetes *documento*. In: **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa** (Organização: Instituto Antônio Houaiss). 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, p. 257

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2 ed. (traduções: Tomaz Tadeu da Silva). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. p. 35-82.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. S/ed. Tradução de José Arthur Gianotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O CURSO DE LETRAS



Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 453 de 21/11/1983 – D.O.U de 22/11/1983
Unidade de Apoio de Serviços Acadêmicos
Gerência de Registros Acadêmicos

De: Gerência de Registros Acadêmicos - UNISINOS

Para: Coordenadora do Curso de Letras

Apresentação

Apresentamos o estudante **Éderson da Cruz**, nº 1024412, aluno do curso de **Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação**, modalidade presencial, nível Pós-Graduação Estrito Senso, reconhecido pela Portaria do Ministério da Educação nº 2.878/2005, D.O.U. de 26/08/2005 e pela Portaria do Ministério da Educação nº 1.077/2012, D.O.U de 13/09/2012, desta Universidade, que deseja desenvolver pesquisa de campo do projeto "Relações entre gênero e letramento literário nos cursos de Pedagogia e Letras da UNISINOS", sob a orientação da Professora Dra. Maria Cláudia Dal'Ígna.

Informamos, também, que até o presente momento nada consta em nossos arquivos que desabone a sua conduta estudantil.

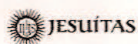
.....
São Leopoldo, 28 de agosto de 2013.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Jeison Fernando Schmitz
.....
Jeison Fernando Schmitz
Atendimento | Unisinos

Atestado nº 8712 / 2013

APÊNDICE B: CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA



Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 453 de 21/11/1983 – D.O.U de 22/11/1983
Unidade de Apoio de Serviços Acadêmicos
Gerência de Registros Acadêmicos

De: Gerência de Registros Acadêmicos - UNISINOS

Para: Coordenação do Curso de Pedagogia

Apresentação

Apresentamos o estudante **Éderson da Cruz**, nº 1024412, aluno do curso de **Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação**, modalidade presencial, nível Pós-Graduação Estrito Senso, reconhecido pela Portaria do Ministério da Educação nº 2.878/2005, D.O.U. de 26/08/2005 e pela Portaria do Ministério da Educação nº 1.077/2012, D.O.U de 13/09/2012, desta Universidade, que deseja desenvolver pesquisa de campo do projeto "Relações entre gênero e letramento literário nos cursos de Pedagogia e Letras da UNISINOS", sob a orientação da Professora Dra. Maria Cláudia Dal'Ígna.

Informamos, também, que até o presente momento nada consta em nossos arquivos que desabone a sua conduta estudantil.

.....
São Leopoldo, 28 de agosto de 2013.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Jeison Fernando Schmitz
Atendimento | Unisinos

Atestado nº 8712 / 2013

APÊNDICE C: TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO


TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A coordenação do Núcleo de Formação Docente e as coordenações dos cursos de graduação em Letras e em Pedagogia, representando no presente termo a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), declaram estar informadas sobre a execução do projeto "Gênero e Letramento Literário: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes", coordenado pelo pesquisador Éderson da Cruz, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade, desenvolvido sob orientação da Profª. Drª. Maria Cláudia Dal'Igna.

Declaramos conhecer as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Declaramos, ainda, que esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como participante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso com a garantia de condições para o desenvolvimento deste projeto.

Pelo presente termo, atestamos que estamos cientes, que concordamos com a realização da pesquisa proposta e que foi garantido nosso direito de aceitar ou recusar o convite para participação do projeto, durante o processo de obtenção da anuência prévia.

São Leopoldo, 26 de maio de 2014.

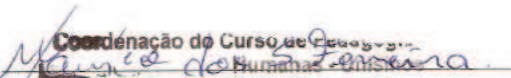

Profª. Mª. Mirian Dolores Baldo Dazzi

Coordenação do Núcleo de Formação Docente – UNISINOS


Profª. Drª. Adila Beatriz Naud de Moura

Coordenação do Curso de Letras – UNISINOS


Coordenação do Curso de Letras – UNISINOS


Prof. Mª. Mauricio dos Santos Ferreira

Prof. Mª. Mauricio dos Santos Ferreira

Profª. Mª. Janira Aparecida da Silva

Coordenação do Curso de Pedagogia – UNISINOS

UNISINOS

ADILA BEATRIZ NAUD DE MOURA
Coord. Executiva do Curso de Letras

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 075/2014

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 14/077 **Versão do Projeto:** 01/07/2014 **Versão do TCLE:** 01/07/2014

Coordenador:


Mestrando Éderson da Cruz (PPG em Educação)

Título: Gênero e Letramento Literário: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

O pesquisador deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 01 de julho de 2014.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado/a professor/a:

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa "Gênero e Letramento Literário: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes", desenvolvida por mim, Ederson da Cruz, aluno do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Cláudia Dal'Igna.

O objetivo deste estudo é investigar de que formas gênero atravessa e dimensiona a formação inicial de docentes, especialmente nos cursos de Letras e Pedagogia. Sua participação é justificada pela necessidade de investigar como os/as professores/as compreendem gênero e como percebem gênero nas suas práticas docentes, necessidade evidenciada após a leitura dos projetos político-pedagógicos dos cursos, e constatação de que há poucas evidências sobre gênero nesses documentos.

Para participar, você é convidado/a a fazer parte, juntamente com outros/as professores/as, de um grupo focal, em que serão discutidos tópicos relacionados a gênero na formação inicial de docentes. Para o desenvolvimento do grupo focal, serão realizados quatro encontros semanais, com, no máximo, duração de 2 horas cada, em data e horário a combinar. As discussões realizadas em cada encontro serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, única e exclusivamente para fins de pesquisa.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:


1. De que, por intermédio desse termo, você foi informado/a sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa.
2. De que sua identidade, assim como as identidades de todos/as os/as participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos/as participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados/as, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
4. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum/a dos/as envolvidos/as.
5. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase do grupo focal, sem penalização alguma.
6. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: edersoncruz.sl@gmail.com e/ou telefone (51) 9393-3017.
7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
8. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com o pesquisador responsável.

São Leopoldo, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul, Brasil
 Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 <http://www.unisinos.br>

CEP - UNISINOS
 VOTO APROVADO
 Em: 02/07/14


APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS SOBRE A QUALIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Pesquisa de Satisfação

Prezada professora,

O presente questionário nos auxiliará em dois aspectos: 1) fornecer um perfil das docentes participantes do curso e 2) contribuir para pensarmos outras formações que englobem tais questões. Diante disso, pedimos a gentileza de que responda as questões a seguir. Conforme os termos TCLE, sua identidade será mantida em sigilo.

1) Faixa etária:

() 30 a 35 anos () 35 a 40 anos () 40 a 45 anos () mais de 45 anos

2) Nível de formação:

() Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

3) Tempo de docência no Ensino Superior: _____ anos

4) Quais suas expectativas em relação aos encontros? _____

5) Suas expectativas foram atendidas? () Sim () Não

Por quê? _____

6) Quais os pontos mais relevantes dos encontros? _____

7) O que pode melhorar? _____

8) Qual seu nível de satisfação?

() Insatisfeita () Parcialmente satisfeita () Satisfeita () Muito satisfeita

Obrigado!

APÊNDICE F: REFERÊNCIAS UTILIZADAS NOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL

1º ENCONTRO:

ABREU, Caio F. **Fragmentos**: 8 histórias e 1 conto inédito. 1 ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

____. **Morangos Mofados**. 1 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

ALENCAR, José Martiniano de. **Lucíola**. 1 ed. Porto Alegre: LP&M, 2002.

____. **Senhora**. 1 ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

ARMANDINHO, **O justiceiro**. Música. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/armandinho/o-justiceiro.html>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

ASSIS, Machado de. **Helena**. 2 ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BUARQUE, Chico. **Feijoada Completa**. Música. Disponível em: <<http://letras.mus.br/chico-buarque/85966/>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

CAPPARELLI, Sérgio, **111 poemas para crianças**. 1 ed. Porto Alegre: L&PM, 2003.

COLE, Babette. **Minha avó é um problema**. 2 ed. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1994.

____. **Minha mãe é um problema**. 2 ed. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1992.

COREY, Peter. **Coisas que todo garoto deve saber sobre garotas**. (tradução: Regina Drummond). São Paulo: Melhoramentos, 2002.

CORONEL, Luiz. **Mãe**. Poema. Disponível em: <<http://www.amigasdoparto.com.br/poesia2.html>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

____. **Pai**. Poema. Disponível em: <<http://tabernaculojoven.blogspot.com.br/2009/08/o-pai-por-luiz-coronel.html>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

CRAIG, Rianna. **Uma mulher, uma saudade**. 1 ed. (tradução: Vera Lídice Reys). São Paulo: Nova Cultural, 1984.

HARRISON, Harry H. **Jr**. 1 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

HAWTHORNE, Nathaniel. **A Letra Escarlate**. 1 ed. (tradução de Sodré Viana). São Paulo: Martin Claret, 2006.

KING, Stephen Michael. **O homem que amava caixas**. 1 ed. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

KRIEGER, Maria de Lourdes. **Ana levada da breca**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

LIMA, Edy. **Pai sabe tudo e muito mais**. 4a ed. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. **Mãe que faz e acontece**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2003.

_____. **A vida do beb **. 1 ed. São Paulo:  tica, 1998.

LINS, Guto. **Pai** 1 ed. São Paulo: Brinque-book: 2004.

MANNING, Liza. **Romance no Havaí**. 1 ed. (tradu o: Cris Borba). São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MAY, Kara. **Coisas que toda garota deve saber sobre garotos**. (tradu o: Regina Drummond). São Paulo: Melhoramentos, 2002.

PERRAULT, Charles. **A Bela Adormecida no Bosque**. (tradu o: Ana Maria Machado). São Paulo: Global, 2003.

PERRAULT, Charles. **O Chapeuzinho Vermelho**. (tradu o: Francisco Balthar Peixoto). Porto Alegre: Jaruap, 1987.

_____. **A Bela e a Fera**. Editora Brasileira.

_____. **Cinderela**. Editora Brasileira.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regula o social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educa o: Estudos foucaultianos**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 172-210.

RIBEIRO, Marcos. **Sexo não   bixo papão**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zit, 2006.

_____. **Menino brinca de Boneca?**. 2 ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

_____. **Mamãe, como eu nasci?**. 2 ed. São Paulo: Moderna: 2002.

RICHARDS, Emilie. **Filhos da Terra**. 1 ed. (tradução: Júlia Carvalhaes Cardia). São Paulo: Nova Cultural, 1987.

RITER, Caio. **O fusquinha cor-de-rosa**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta galinha sem pé**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Procurando firme**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.

ROSSI, Reginaldo. **Garçom**. Música. Disponível em: <http://letras.mus.br/reginaldo-rossi/48346/>. Acesso em 25 ago 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

STRAUSZ, Rosa Amanda. **Uma família parecida com a da gente**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

WIL, Margaret. **Porcolino e Mamãe**. 2. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

Vídeos:

Essa é a minha vida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dt_ragrdalY>. Acesso em: 02 ago. 2014.

2º ENCONTRO:

Apresentação da graduação em Letras – UNISINOS. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/graduacao/letras/presencial/sao-leopoldo>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

Apresentação da graduação em Pedagogia – UNISINOS. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/graduacao/pedagogia/presencial/sao-leopoldo>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

Projeto de Revisão Curricular do Curso de Letras. São Leopoldo: UNISINOS, 2008.

Reformulação do Projeto Político-Pedagógico – Curso de Licenciatura em Pedagogia. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

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

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: **Revista Estudos Feministas**. Ano 8. Vol. 2/ 2000. p. 9-41.

PIVA, Juliana Dal. **Diretora dirige escola no Paraná após eleição democrática**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/transexual-dirige-escola-no-parana-apos-eleicao-democratica-8353117>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

Vídeos:

Diretora transexual de escola fala sobre o preconceito – Agora é tarde. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YD1irUyR1f4>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

3º ENCONTRO:

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Interesses de leitura e seleção de textos. In: ____. **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 1 ed. Porto Alegre: Mercado Abero, 1988. p. 18-43.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. O despertar de uma mulher. In: _____. **Fadas no divã**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 75-92.

JARDIM, Mara. Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil. In: SARAIVA, Juracy Assman. (org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 75 – 79.

Vídeos:

Pequena Sereia e a canção de Úrsula (sexista?). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IYbZyKUjzvc>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

Filme:

Minha vida em cor de rosa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CnOAQDrImxs>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

4º ENCONTRO (Referências e sugestões de leitura):

ALVES-MAZZOTTI, Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (orgs.). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 1 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Vol. 2: A experiência vivida. 10 ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. 2 ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/ gênero/ desejo. In: _____. **Problemas de gênero – Feminismo e subversão da identidade**. 1 ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003. p. 17-60.

CHARAUDEAU, Patrik; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2 ed. Coordenação de tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (orgs.). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 355-370.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 241-267, dez. 2007.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo Focal na pesquisa em educação: passo a passo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195 – 217.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/330/252>>. Acesso em: 10 out. 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Sobre discursos e a análise enunciativa. In: _____. **Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. A Linguagem do Infinito. In: _____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 47-59.

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, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 4 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 10 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Moral e a prática de si. In: _____. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. 2 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. p. 26 – 31.

FOUCAULT, Michel. O Corpo. In: _____. **História da Sexualidade III: O cuidado de si**. 1 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. p. 103-109.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault: **Uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. Los cuerpos dóciles. In: _____. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. 1 ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002. p. 82-103.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coord.). **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GROESZ, Elizabeth. Corpos reconfigurados. In: **Cadernos Pagu**. (14) 2000. p. 45-86. LAJOLO, Marisa. Literatura: leitores e leitura. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2001.

LERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. In: **Revista Escola de Enfermagem**. São Paulo, vol. 35, n 2, p. 115-121, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... In: **Educação, Sociedade & Culturas**. n 25, 2007b. Portugal: Universidade do Porto, p. 235-245.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo nos limiares do contemporâneo. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 85-92.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: **Pro-Posições**. Vol. 19. no 2. Campinas: mai a ago, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072008000200003&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. (org.). **O corpo educado**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis: 13(3). set-dez. 2005, p. 483-505.

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

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012a. p. 47-61.

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, 2012b.

MOISÉS, Massaud. Verbete gênero. In: _____. **Dicionário de termos literários**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 196-203.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: **Revista Estudos Feministas**. Ano 8. Vol. 2/ 2000. p. 9-41.

PAULINO, Graça. **Letramento literário**: por vielas e alamedas. Revista da Faced, n. 5. Salvador: Faced/ UFBA, 2010. Disponível em: <<http://www.revistafaced.ufba.br/include/getdoc.php?id=415&article=173>>. Acesso em: 5 fev. 2010.

PROENÇA FILHO, Domício. **A Linguagem Literária**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2004.

Projeto de Revisão Curricular do Curso de Letras. São Leopoldo: UNISINOS, 2008.

Reformulação do Projeto Político-Pedagógico – Curso de Licenciatura em Pedagogia. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

ROSA, Graciema de Fátima da. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela. **Corpo, gênero e sexualidade**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 17 – 30.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, no I, jul. 2009. p. 1-14.

SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, Luiz Heron da. **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 244-261.

SANT'ANNA, Denise. **As infinitas descobertas do corpo**. Cadernos Pagu. Campinas, n. 14, 2000 p. 235-249. Disponível em: <[http://ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/Pagu/2000\(14\)/SantAnna.pdf](http://ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/Pagu/2000(14)/SantAnna.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. (organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye). 27 ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. S/ed. Tradução de José Arthur Gianotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

Vídeo:

Pesquisa em Pauta: Gênero e Sexualidade. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ENeFTJ9R7Yc>> . Acesso em: 25 ago. 2014.

ANEXOS

ANEXO A – CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

GR13010 - CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA EM PORTUGUÊS - CURRÍCULO 5 (Habilitação 001 - Matriz Curricular 005)							
Reconhecimento: Decreto 50.305/1961 - DOU 01/03/1961; Renovação de Reconhecimento: Portaria SERES/MEC 286/2012 - DOU 27/12/2012, p. 13							
Coordenação de Curso: Adila Beatriz Naud de Moura - Telefone: 3590-8131 - E-mail: letras@unisinos.br							
Duração na UNISINOS: 168 créditos - 2.600 horas (3120 h-a) + 200 horas de atividades complementares (tempo mínimo: 3,5 anos; tempo máximo: 8 anos)							
SEQ.	N.	ATIVIDADES	OBS.	CRED.	HORAS-AULA	HORAS-AULA DE PRÁTICA	PRÉ-REQUISITOS
1	30307	Experimentação Textual		4	60		
1	99458	Labirinto da Leitura	6	4	60	12	
1	99459	Concepções de Gramática	6	4	60	12	
1	99460	Noções Básicas de Linguística	6	4	60	12	
1	90849	Atualidade Latino-Americana, Cidadania e Educação OU		4	60		
1	10356	Afrodscendentes na América Latina OU		4	60		
1	10357	Povos Indígenas na América Latina Contemporânea		4	60		
2	99461	Teoria da Literatura		4	60		
2	99462	Contextos e Organização do Discurso	6	4	60	12	30307
2	30294	Fundamentos de Morfologia		4	60		
2	10364	Cultura Surda e Libras I	5 e 6	4	60	24	
2	98289	Profissão Docente: Instituições e Políticas Educacionais	6	4	60	24	
3	99463	Oficina de Leitura e Produção Textual	6	4	60	24	
3	99464	Formação do Jovem Leitor	6	4	60	24	99461
3	99465	Sintaxe I		4	60		
3	99466	Semântica		4	60		
3	98290	Teorias de Aprendizagem	6	4	60	24	
3	98279	Elementos de Metodologia Científica	6	4	60	24	30307
4	99467	Narrativa Literária do Brasil	6	4	60	12	99461
4	99468	Texto e Discurso		4	60		99462
4	99469	Sintaxe II		4	60		
4	99470	Produção Textual Acadêmica	6	4	60	12	98279
4	98276	Planejamento e Organização da Ação Pedagógica	6	4	60	24	48 créditos
4	90927	História Social e Pensamento Educacional		4	60		
5	99472	Linguagem e Argumentação	6	4	60	12	99462
5	90794	Poesia Brasileira		4	60		99461
5	99474	Elementos de Latim		4	60		
5	99475	Metodologia de Ensino de Língua e Literatura: Português	6	4	60	24	48 créditos
5	99476	Sistema Literário Brasileiro		4	60		
5	98280	Ética		4	60		
6	99477	Fala e Escrita	6	4	60	12	
6	99478	Literatura de Expressão Portuguesa		4	60		
6	99479	História da Língua Portuguesa		4	60		99474
6	99480	Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa	6	4	60	36	99475 e 98276
6	10239	Problemas Filosóficos e Antropológicos		4	60		
7	99481	Literatura Dramática Comparada		4	60		
7	99482	Seminário Avançado em Letras		4	60		60 créditos
7	90819	Trabalho de Conclusão de Curso I	7	4	60		98279 e 100 créditos
7	99483	Estágio Supervisionad no Ensino Fundamental: Português	8 e 9	6	90		99480 e 100 créditos
8	99485	Literatura e Identidade Cultural	6	4	60	12	
8	90841	Trabalho de Conclusão de Curso II	7	4	60		90819
8	99486	Estágio Supervisionado no Ensino Médio: Português	8 e 9	6	90		99480 e 100 créditos
8	----	Seminários Temáticos: Temas Emergentes na Formação Docente	11	4	60		72 créditos

O estágio não obrigatório é uma atividade facultativa, acrescida às atividades curriculares obrigatórias e regulares previstas para o curso. Não implica alteração da carga horária estabelecida para a obtenção do diploma. Regulamentado pela Lei 11788/2008, o estágio deverá ser conduzido com autorização prévia da Universidade e do Atendimento Unisinos Carreiras. Informações podem ser obtidas no Atendimento Unisinos Carreiras.

OBSERVAÇÕES:

1. Sugere-se que você procure a Coordenação de Curso antes de efetuar a matrícula.
Horários da Coordenação de Curso: consulte-os na Secretária do Curso ou no Blog do Curso de Letras.

2. **Representação estudantil:** Diretório Acadêmico Mário Quintana - DAMAQ (informações: movestudantil@unisinos.br ou ramal 4101).

3. Mantenha-se informado sobre o Curso de Letras e seus programas de bolsas: www.unisinos.br/blogs/letras/ e www.unisinos.br/blogs/pibid

4. Recomenda-se que você curse as atividades na sequência estabelecida na grade curricular.

5. As atividades 98277 e 98278 não serão mais ofertadas. Você deve matricular-se na atividade equivalente 10364 - Cultura Surda e Libras I, da Pedagogia.

6. Ao cursar esta atividade, você deve dispor, além das horas de aula na Universidade, da carga horária indicada na coluna Horas-Aula de Prática para realização de tarefas sob orientação do professor.

7. Trabalho de Conclusão I e II: busque mais informações sobre o Trabalho de Conclusão de Curso no Guia do Aluno – Graduação, disponível no portal Minha Unisinos.

8. Esta atividade não pode ser cursada sob forma de Exercícios Domiciliares nem de Regime Especial de Estudos.

9. Nesta atividade, você deve cumprir mais 110 horas (132 horas-aula) de estágio.

10. Este currículo está em implantação. As demais atividades serão oferecidas gradativamente.

11. Você poderá se matricular na atividade 10366 - Educação das Relações Étnico-Raciais e Culturais na Escola de Educação Básica.

12. **Mantenha-se informado sobre o Curso de Letras:**
www.unisinos.br/blogs/letras.

GR13010 - CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA EM PORTUGUÊS - CURRÍCULO 5 (Habilitação 001 - Matriz Curricular 005) - (continuação)			
QUADRO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES			
As atividades complementares têm como objetivo estimular a sua participação em experiências diversificadas que contribuam para a sua formação profissional e pessoal. Para a conclusão do Curso, você deve realizar 200 horas dessas atividades, que serão contabilizadas de acordo com o estabelecido.			
Grupo	Descrição	Paridade	Limite máximo de aproveitamento
44	Participação em curso (oficina, minicurso, extensão, capacitação, treinamento) e similar, de natureza acadêmica, profissional ou cultural	1h = 1h	120h
21	Ministrante de curso de extensão, de palestra; debatedor em mesa-redonda e similar	1h = 1h	120h
3	Atividade de monitoria em Atividade(s) Acadêmica(s) ou Disciplinas de Graduação de, no mínimo, 38 horas-semestre	1h = 1h	120h
85	Atividade acadêmica ou disciplina não aproveitada como créditos no Curso (inclusive disciplinas cursadas em outras universidades)	60h-a = 50h	120h
5	Atividade de iniciação científica ou equivalente de, no mínimo, 150 horas	1h = 1h	120h
46	Publicação de artigo científico completo (artigo efetivamente publicado ou com aceite final de publicação) em periódico especializado, com comissão editorial, como autor ou coautor	50h por publicação	120h
39	Publicação de artigo científico ou resumo em anais de evento científico como autor ou coautor	30h por publicação	120h
41	Publicação de produção autoral (foto, artigo, reportagem ou similar), em periódico ou site	20h por publicação	120h
9	Estágio não obrigatório de, no mínimo, 60 horas. Regulamentado pela Lei 11788/2008, o estágio realizado com aprovação poderá ser aproveitado como atividade complementar se conduzido com autorização prévia da Universidade e do Atendimento Unisinos Carreiras	1h = 1h	120h
38	Autor ou coautor de capítulo de livro	50h por publicação	120h
25	Participação em concurso acadêmico	10h por inscrição 30h por prêmio recebido	120h
12	Participação em evento (congresso, seminário, simpósio, workshop, palestra, conferência, feira) e similar, de natureza acadêmica, profissional	1h = 1h	120h
28	Serviço voluntário de caráter sociocomunitário, devidamente comprovado, realizado conforme a lei 9.608 de 18/02/1998 junto a entidades públicas de qualquer natureza, a instituições privadas sem fins lucrativos, a organizações não governamentais ou à Unisinos	1h = 1h	120h
14	Apresentação de trabalho científico (inclusive pôster) em evento de âmbito regional, nacional ou internacional, como autor ou coautor	10 h por apresentação	120h
20	Viagem de estudo e visita técnica	1 dia = 6h	120h
16	Realização de curso de idioma	1h = 1h	120h
100	Participação como ouvinte em banca de trabalho de conclusão de curso de graduação, dissertação de mestrado e tese de doutorado de qualquer curso da Unisinos	1h por banca	120h
22	Participação em comissão organizadora de evento e similar	10h por evento	120h
34	Exercício de cargo eletivo na diretoria do DCE ou do DA do Curso	20h por exercício	120h
109	Participação em equipe esportiva da Unisinos	20h por semestre	120h
130	Prestação de serviços à Justiça Eleitoral em eleições (para o trabalho realizado, em cada turno eleitoral, nas funções de Presidente, Primeiro Mesário, Segundo Mesário e Secretário)	6h por turno eleitoral	36h
131	Participação em reuniões de colegiado de curso na condição de representante discente	2h por reunião	40h
Atividade Específica do Curso			
116	Encontro aberto de pesquisa	1h = 1h	120h
OBSERVAÇÕES:			
<p>1. O aproveitamento de atividades complementares se dará de acordo com os critérios, limites e prescrições estabelecidas e publicadas na grade curricular do respectivo curso, devendo ser requerido pelo aluno no Atendimento Unisinos, mediante entrega da documentação comprobatória (original e cópia, que será autenticada). No caso de atividades de extensão e monitoria realizadas na Unisinos a partir de 6 de novembro de 2008, haverá aproveitamento automático das horas de atividades complementares, conforme o quadro de cada curso, sem necessidade de solicitação por parte do aluno.</p> <p>2. A critério da Comissão de Coordenação, as atividades não previstas poderão ser, mediante solicitação no Atendimento Unisinos, aproveitadas como Atividades Complementares.</p> <p>3. O aproveitamento de atividades realizadas antes do ingresso do aluno no curso só será concedido nas seguintes condições:</p> <ul style="list-style-type: none"> • as atividades devem ter sido realizadas durante o período de vínculo regular do aluno com outro curso de graduação; • se o aluno estiver sem vínculo regular com um curso de graduação por um período maior do que três anos, ele não poderá aproveitar as atividades realizadas antes ou durante o período de afastamento do curso anterior; • o aproveitamento de cada atividade deverá obedecer aos limites estabelecidos para cada grupo, e o total de aproveitamento das atividades antes da entrada do aluno no curso atual não poderá ultrapassar 50% do total de horas previstas para as Atividades Complementares nesse curso. 			

ANEXO B – CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

GR11010 - CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA - NOTURNO (Habilitação 006 - Matriz Curricular 003)									
Reconhecimento: Decreto 50.305/1961 - DOU 01/03/1961; Renovação de Reconhecimento: Portaria SERES/MEC 286/2012 - DOU 27/12/2012, p. 13									
Coordenação de Curso: Marta Quintanilha Gomes e Viviane Klaus - E-mail: pedagogia@unisinos.br									
Duração na UNISINOS: 168 créditos - 3.720 horas-aula + 100 horas de atividades complementares - 8 semestres (tempo mínimo: 4 anos; tempo máximo: 8 anos)									
SEQ.	N.	DISCIPLINAS	OBS.	CRED.	HORAS-AULA	HORAS-AULA DE ESTÁGIO	HORAS-AULA DE PRÁTICA	HORAS-AULA DE PESQUISA	PRÉ-REQUISITOS
1	10358	Pedagogia: Cenários de Carreira	3	4	60				
1	93964	História da Educação		4	60				
1	10359	Linguagens Artístico-Culturais I	4 e 5	4	60		36		
1	90849	Atualidade Latino-Americana, Cidadania e Educação OU		4	60				
1	10356	Afrodscendentes na América Latina OU		4	60				
1	10357	Povos Indígenas na América Latina Contemporânea		4	60				
1	98289	Profissão Docente: Instituições e Políticas Educacionais	5	4	60		24		
2	10360	Psicologia da Educação	5	4	60			36	
2	93967	Alfabetização e Letramento I		4	60				
2	10361	Inclusão e Educação		4	60				
2	98290	Teorias de Aprendizagem	5	4	60		24		
2	30307	Experimentação Textual		4	60				
3	99444	Alfabetização e Letramento II	5	4	60			24	93967
3	10362	Infância e Educação Infantil I	5	4	60			48	
3	93966	Filosofia da Educação		4	60				
3	98279	Elementos de Metodologia Científica	5	4	60		24		30307
3	10239	Problemas Filosóficos e Antropológicos		4	60				
4	93965	Sociologia da Educação		4	60				
4	99573	Teorias e Saberes do Currículo	5	4	60			24	
4	10363	Infância e Educação Infantil II		4	60				10362
4	98276	Planejamento e Organização da Ação Pedagógica	5	4	60		24		48 créditos
4	10364	Cultura Surda e LIBRAS I	5	4	60		24		
5	10365	Matemática e Currículo I		4	60				
5	99446	Ciências Naturais e Currículo	5	4	60			24	
5	90642	Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital		4	60				
5	10366	Educação das Relações Étnico-Raciais e Culturais na Escola de Educação Básica		4	60				
5	98280	Ética		4	60				
6	10367	Matemática e Currículo II	5	4	60			24	10365
6	10368	Ciências Sociais e Currículo	5	4	60		36		
6	10369	Corpo e Currículo		4	60				
6	10370	Literatura Infanto-Juvenil		4	60				
6	10371	Estágio em Docência: Educação Infantil I	4 e 6	4	60	120			10363 e 100 créditos
7	10372	Estágio em Docência: Educação Infantil II	4 e 6	8	120	264			10371 e 100 créditos
7	10373	Estágio em Docência: Anos Iniciais I	4 e 6	4	60	120			99444 e 100 créditos
7	10375	Ciências da Religião e Currículo		4	60				
7	10376	Cultura Surda e LIBRAS II		4	60				10364
7	90652	Trabalho Conclusão I	4 e 8	4	60				98279 e 100 créditos
8	10374	Estágio em Docência: Anos Iniciais II	4 e 6	8	120	264			10373 e 100 créditos
8	10377	Linguagens Artístico-Culturais II	4 e 5	4	60		24		10359 e 80 créditos
8	10378	Gestão e Supervisão Escolar	5	4	60		36		
8		Seminários Temáticos: Temas Emergentes na Formação Docente		4	60				
8	90656	Trabalho Conclusão II	4 e 8	4	60				90652
O estágio não obrigatório é uma atividade facultativa, acrescida às atividades curriculares obrigatórias e regulares previstas para o curso. Não implica alteração da carga horária estabelecida para a obtenção do diploma. Regulamentado pela Lei 11789/2008, o estágio deverá ser conduzido com autorização prévia da Universidade e do Atendimento Unisinos Carreiras. Informações podem ser obtidas no Atendimento Unisinos Carreiras.									
OBSERVAÇÕES:									
1. Sugere-se que você procure a Coordenação de Curso antes de efetuar a matrícula. Consulte os horários de atendimento na Sala de Coordenação ou na Secretaria.					6. Ao cursar esta disciplina, você deve dispor da carga horária indicada na coluna Horas-Aula de Estágio para a realização de Estágio Supervisionado sob a orientação do professor, além das horas de aula na Universidade.				
2. Representação estudantil: Diretório Acadêmico (DA) da Pedagogia (informações: movestudantil@unisinos.br ou ramal 4101).					7. Este currículo prevê a realização de atividades complementares. As diferentes modalidades dessas atividades e os seus critérios de aproveitamento estão disponíveis no portal Minha Unisinos e na Coordenação de Curso.				
3. Esta disciplina não pode ser cursada sob a forma de Exercícios Domiciliares.					8. Trabalho de Conclusão: busque mais informações sobre o Trabalho de Conclusão de Curso no Guia do Aluno – Graduação, disponível no portal Minha Unisinos.				
4. Esta disciplina não pode ser cursada sob a forma de Regime Especial de Estudos nem de Exercícios Domiciliares.					9. Mantenha-se informado sobre o Curso de Pedagogia: www.unisinos.br/bolgs/pedagogia				
5. Ao cursar esta disciplina, você deve dispor da carga horária indicada nas colunas Horas-Aula de Prática/ Horas-Aula de Pesquisa para a realização de atividades sob a orientação do professor, além das horas de aula na Universidade.									

GR11010 - CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA - NOTURNO (Habilitação 006 - Matriz Curricular 003 continuação)			
QUADRO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES			
As atividades complementares têm como objetivo estimular a sua participação em experiências diversificadas que contribuam para a sua formação profissional e pessoal. Para a conclusão do Curso, você deve realizar 100 horas dessas atividades, que serão contabilizadas de acordo com o estabelecido.			
Grupo	Descrição	Paridade	Limite máximo de aproveitamento
44	Participação em curso (oficina, minicurso, extensão, capacitação, treinamento) e similar, de natureza acadêmica, profissional ou cultural	1h = 1h	40h
21	Ministrante de curso de extensão, de palestra, debatedor em mesa-redonda e similar	1h = 1h	40h
3	Atividade de monitoria em Atividade(s) Acadêmica(s) ou Disciplinas de Graduação de, no mínimo, 36 horas-semestre	1h = 1h	40h
85	Atividade acadêmica ou disciplina não aproveitada como créditos no Curso (inclusive disciplinas cursadas em outras universidades)	60h-a = 50h	60h
5	Atividade de iniciação científica ou equivalente de, no mínimo, 150 horas	1h = 1h	40h
46	Publicação de artigo científico completo (artigo efetivamente publicado ou com aceite final de publicação) em periódico especializado, com comissão editorial, como autor ou coautor	50h por publicação	40h
39	Publicação de artigo científico ou resumo em anais de evento científico como autor ou coautor	30h por publicação	40h
41	Publicação de produção autoral (foto, artigo, reportagem ou similar), em periódico ou site	20h por publicação	40h
9	Estágio não obrigatório de, no mínimo, 60 horas. Regulamentado pela Lei 11788/2008, o estágio realizado com aprovação poderá ser aproveitado como atividade complementar se conduzido com autorização prévia da Universidade e do Atendimento Unisinos Carreiras	1h = 1h	40h
38	Autor ou coautor de capítulo de livro	50h por publicação	40h
25	Participação em concurso acadêmico	10h por inscrição 30h por prêmio recebido	40h
12	Participação em evento (congresso, seminário, simpósio, workshop, palestra, conferência, feira) e similar, de natureza acadêmica, profissional	1h = 1h	40h
28	Serviço voluntário de caráter sociocomunitário, devidamente comprovado, realizado conforme a lei 9.608 de 18/02/1998 junto a entidades públicas de qualquer natureza, a instituições privadas sem fins lucrativos, a organizações não governamentais ou à Unisinos	1h = 1h	40h
14	Apresentação de trabalho científico (inclusive pôster) em evento de âmbito regional, nacional ou internacional, como autor ou coautor	10 h por apresentação	40h
20	Viagem de estudo e visita técnica	1 dia = 6h	40h
16	Realização de curso de idioma	1h = 1h	40h
100	Participação como ouvinte em banca de trabalho de conclusão de curso de graduação, dissertação de mestrado e tese de doutorado de qualquer curso da Unisinos	1h por banca	40h
22	Participação em comissão organizadora de evento e similar	10h por evento	40h
34	Exercício de cargo eletivo na diretoria do DCE ou do DA do Curso	20h por exercício	40h
109	Participação em equipe esportiva da Unisinos	20h por semestre	40h
130	Prestação de serviços à Justiça Eleitoral em eleições (para o trabalho realizado, em cada turno eleitoral, nas funções de Presidente, Primeiro Mesário, Segundo Mesário e Secretário)	6h por turno eleitoral	36h
131	Participação em reuniões de colegiado de curso na condição de representante discente	2h por reunião	40h
Atividade específica do Curso			
29	Participação/criação em/de atividade cultural e artística	1h = 1h	40h
OBSERVAÇÕES:			
<p>1. O aproveitamento de atividades complementares se dará de acordo com os critérios, limites e prescrições estabelecidas e publicadas na grade curricular do respectivo curso, devendo ser requerido pelo aluno no Atendimento Unisinos, mediante entrega da documentação comprobatória (original e cópia, que será autenticada). No caso de atividades de extensão e monitoria realizadas na Unisinos a partir de 6 de novembro de 2008, haverá aproveitamento automático das horas de atividades complementares, conforme o quadro de cada curso, sem necessidade de solicitação por parte do aluno.</p> <p>2. A critério da Comissão de Coordenação, as atividades não previstas poderão ser, mediante solicitação junto ao Atendimento Unisinos, aproveitadas como Atividades Complementares.</p> <p>3. O aproveitamento de atividades realizadas antes do ingresso do aluno no curso só será concedido nas seguintes condições:</p> <ul style="list-style-type: none"> • as atividades devem ter sido realizadas durante o período de vínculo regular do aluno com outro curso de graduação; • se o aluno estiver sem vínculo regular com um curso de graduação por um período maior do que três anos, ele não poderá aproveitar as atividades realizadas antes ou durante o período de afastamento do curso anterior; • o aproveitamento de cada atividade deverá obedecer aos limites estabelecidos para cada grupo, e o total de aproveitamento das atividades antes da entrada do aluno no curso atual não poderá ultrapassar 50% do total de horas previstas para as Atividades Complementares nesse curso. 			

ANEXO C – CARACTERIZAÇÕES DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS

Disciplina: 099464 - Formação do Jovem Leitor

Ano/semestre: 2013/2

Créditos acadêmicos: 4

Horas aula: 60.00

Horas prática: 24.00

Área temática: LIT - Literaturas

Organização acadêmica: Curso de Letras

Competências

Selecionar obras de literatura dirigidas ao público infanto-juvenil, a partir de critérios que contribuam para a formação do leitor.

Avaliar textos literários e diferentes produtos culturais considerando o receptor.

Estabelecer relações entre diferentes linguagens e diferentes objetos culturais dirigidos ao público infanto-juvenil.

Avaliar e criar estratégias de abordagem do texto literário, a fim de capacitar crianças e jovens a tornarem-se leitores.

Conhecimentos

História da literatura infanto-juvenil. Concepções de infância.

O circuito de produção e de recepção e a formação do leitor.

Características da obra literária infanto-juvenil: narrativa, drama e poesia.

Critérios para a seleção de textos infanto-juvenis.

Correlação entre literatura infanto-juvenil e outras produções culturais: narrativas fílmicas, desenhos animados, músicas, histórias em quadrinhos.

Metodologias, técnicas e recursos de ensino e aprendizagem

O desenvolvimento das competências desta atividade acadêmica dar-se-á tanto nos encontros presenciais quanto nas atividades desenvolvidas pelos discentes em horários extraclasse como horas-aula de prática, por meio de diferenciadas metodologias tais quais aulas expositivo-dialogadas, seminários, grupos de estudo e exercícios individuais e em grupo.

Metodologias, técnicas e recursos de avaliação

Participação dos alunos em seminários; realização de trabalhos escritos individuais e em grupo; provas dissertativas. As atividades realizadas pelos alunos como horas-aula de prática serão orientadas e avaliadas nos encontros presenciais com o professor.

Bibliografia básica

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 7. ed. revista e atualizada. São Paulo: Moderna, 2006.

JACOBY, Sissa (Org.). A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Como e por que ler a literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Bibliografia complementar

ARROYO, Leonardo. Literatura infantil brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil. São Paulo: Ática, 1991.

BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX. São Paulo: Edusp, 1995.

CORSO, Diana, CORSO, Mario. Fadas no divã. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

COSSON, Rildo. Letramento literário. São Paulo: Contexto, 2004.

DEL PRIORE, Mary (Org.). História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil brasileira: história e histórias. São Paulo: Ática, 1988.

MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANGUEL, Alberto. Lendo imagens. Trad. de Rubens Figueiredo, Cláudia Strauch, Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

RÖSING, Tânia, SILVA, Miguel Rettenmaier da (Org.). Questões de Literatura para jovens. Passo Fundo: UPF, 2005.

SARAIVA, Juracy Asmann (Org.). Literatura e alfabetização. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

WARNER, Marina. Da fera à louca: sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZILBERMAN, Regina, MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2005.

Disciplina: 094210 - Língua e Literatura na Escola

Ano/semestre: 2013/2

Créditos acadêmicos: 4

Horas aula: 60.00

Horas prática: 20.00

Área temática: LETRAS - Letras

Organização acadêmica: Curso de Letras

Competências

Investigar e avaliar práticas pedagógicas em língua portuguesa e literatura, valendo-se de teorias estudadas nas diversas atividades do PA Análise e Reflexão Lingüística e do PA Literatura em Contexto;

Elaborar propostas pedagógicas de língua portuguesa e de literatura para o Ensino Fundamental e Médio;

Discutir as concepções de ensino de língua e literatura vigentes nos manuais didáticos e a seleção de obras literárias pertinentes ao contexto escolar.

Metodologias, técnicas e recursos de ensino e aprendizagem

Esta atividade será desenvolvida por meio de tarefas de observação e produção de material, com posterior implementação em ambiente escolar.

Metodologias, técnicas e recursos de avaliação

Relatórios e avaliação sobre as tarefas de observação e de ação docente; apresentação de propostas pedagógicas e de atividades docentes.

Bibliografia básica

- CASTLE, E.; CRAMER, M.. Incentivando o amor pela leitura. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação. São Paulo: Cortez, 1997.

Bibliografia complementar

- AGUIAR, V. T. de. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- AGUIAR, V. T. de. Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- BAGNO, Marcos (ORG.). Lingüística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAGNO, Marcos. Dramática da língua portuguesa. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRANDÃO, Helena Nagamine (ORG.). Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 1999.
- CALIDOSCÓPIO. São Leopoldo: UNISINOS.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 2002.
- CHARTIER, Roger. 2000. Educação e história rompendo fronteiras. Presença Pedagógica. v. 6, n. 31, jan./fev., p. 5-15.
- ENTRELINHAS. São Leopoldo: UNISINOS. <http://www.entrelinhas.unisinos.br/>
- EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (ORGS.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LAJOLO, Marisa. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, Márcia (ORG.). Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LEAHY-DIOS, Cyana. Educação literária como metáfora social: desvios e rumos. Niterói: EdUFF, 2000.
- MAGNANI, M. do R. Leitura, literatura e escola. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARINHO, Marildes (ORG.). Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática de usos do português. São Paulo: UNESP, 2000.

- NEVES, Maria Helena Moura. Que gramática estudar na escola? São Paulo: Contexto, 2003.
- PAIVA, Aparecida et al. No fim do século: a diversidade. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PERINI, Mario. Sofrendo a gramática. São Paulo: Ática, 2000.
- POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- RÖSING, Tânia (ORG.). Da violência aos contos de fadas: o imaginário, meninos de rua, meninos de escola e adultos desescolarizados. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1999.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática: ensino plural. Cortez Editora: São Paulo, 2003.
- ZILBERMAN, Regina A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 1988.

Disciplina: 099478 - Literatura de Expressão Portuguesa

Ano/semestre: 2013/2

Créditos acadêmicos: 4

Horas aula: 60.00

Área temática: LIT - Literaturas

Organização acadêmica: Curso de Letras

Competências

Estudar aspectos da cultura e da literatura de língua portuguesa produzida em Portugal e em países de África e Ásia.

Investigar o diálogo presente nas produções literárias da comunidade lusófona.

Possibilitar o reconhecimento de um eixo cultural comum aos países de expressão portuguesa, em que pesem as dissonâncias e divergências entre os distintos contextos.

Conhecimentos

Constituição da nação, a expansão portuguesa e as independências das colônias: panorama histórico.

Periodização da literatura portuguesa e das literaturas dos países de língua portuguesa.

Aspectos das culturas lusófonas e da lusitanidade: os mitos fundadores.

Estudo de autores, obras e temas das literaturas de língua portuguesa.

Metodologias, técnicas e recursos de ensino e aprendizagem

Aulas expositivo-dialogadas, seminários, trabalhos em grupo e individuais, elaboração de projeto multidisciplinar.

Metodologias, técnicas e recursos de avaliação

Participação dos alunos em seminários; realização de trabalhos escritos individuais e em grupo; provas dissertativas.

Bibliografia básica

LEITE, Ana Mafalda. Literaturas africanas e formulações pós-coloniais. Lisboa: Colibri, 2003.

MOISÉS, Massaud. A literatura portuguesa. 35.ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

SARAIVA, Antonio José; Lopes, Oscar. História da literatura portuguesa. 4. ed. Porto: Porto, s.d.

Bibliografia complementar

CHAVES, Rita. Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

CHAVES, Rita, MACÊDO, Tania. Marcas da diferença. São Paulo: Alameda, 2006.

COELHO, Jacinto Prado. Originalidade da literatura portuguesa. 3.ed. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

IANNONE, Carlos A. et al. Sobre as naus da iniciação: estudos portugueses de literatura e história. São Paulo: UNESP, 1998.

JÚDICE, Nuno. Viagem por um século de literatura portuguesa. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

LARANJEIRA, Pires. Literaturas africanas de expressão portuguesa. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

LOURENÇO, Eduardo. Mitologia da saudade. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. A nau de Ícaro. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NICOLA, José de. Painel da literatura em língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 2006.

PADILHA, Laura Cavalcante. Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX. Niterói: EDUFF, 1995.

PADILHA, Laura C. Novos pactos, outras ficções: ensaios sobre literaturas afro-luso-brasileiras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PEREIRA, Edgard et al. Intersecções: ensaios de literatura portuguesa. Campinas: Komedi, 2002.

SARAIVA, José Hermano. História concisa de Portugal. Lisboa: Europa-América, 1980.

SEPÚLVEDA, Maria do Carmo; SALGADO, Maria Teresa (Orgs.). África e Brasil: letras em laços. Rio de Janeiro: Atlântica, 2000.

TENGARRINHA, José (Org.). História de Portugal. Bauru: EDUSC; São Paulo: UNESP; Portugal: Instituto Camões, 2001.

Disciplina: 099475 - Metodologia de Ensino de Língua e Literatura: Português

Ano/semestre: 2013/2

Créditos acadêmicos: 4

Horas aula: 60.00

Horas prática: 24.00

Área temática: LETRAS - Letras

Organização acadêmica: Curso de Letras

Competências

Investigar e avaliar, mediante análise de planos de ensino de escolas da comunidade, práticas pedagógicas em língua portuguesa e literatura, valendo-se de teorias estudadas nas diversas atividades do Curso de Letras.

Discutir as concepções de língua e literatura vigentes nos manuais didáticos.

Elaborar propostas pedagógicas de língua portuguesa e de literatura para o Ensino Fundamental e Médio.

Demonstrar autonomia e espírito investigativo na busca de estratégias para a elaboração dos projetos de ensino.

Participar, ativamente, na realização das atividades e interagir com os colegas mediante a troca de experiências.

Demonstrar capacidade de relacionar teoria e prática além de organização e correção lingüística em todas as atividades realizadas.

Conhecimentos

Práticas escolares em língua portuguesa e literatura.

Concepções de língua e literatura vigentes nos manuais didáticos.

Projetos de ensino de língua portuguesa e de literatura para o Ensino Fundamental e Médio.

Metodologias, técnicas e recursos de ensino e aprendizagem

Esta atividade será desenvolvida por meio de (a) leitura; (b) debate; (c) análise de práticas escolares e manuais didáticos e (d) elaboração de projetos de ensino. O desenvolvimento das competências desta atividade acadêmica dar-se-á tanto nos encontros presenciais quanto nas atividades desenvolvidas pelos discentes em horários extraclasse como horas-aula de prática, por meio de diferenciadas metodologias tais quais aulas expositivo-dialogadas, seminários, grupos de estudo e exercícios individuais e em grupo.

Na modalidade a distância, as aulas se desenvolvem dentro da plataforma virtual Moodle - Ambiente de Aprendizagem www.moodle.org. Trata-se de um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades online, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem. Como meios de comunicação/interação, utilizam-se fóruns para o desenvolvimento de discussão assíncronica e troca de material entre os participantes, chats, para ampliação de discussões síncronas (dentro da plataforma). Para expansão do conteúdo, utiliza-se um conjunto de ferramentas: Arquivos para postagem e compartilhamento de arquivos comuns; Diário Individual para registro de dúvidas e apreensões pessoais em relação à atividade; Glossário para o compartilhamento e ligação de termos utilizados pelo curso; Página Wiki para desenvolvimento de atividades de escrita colaborativa; Questionários para composição de questões e respostas cujo material é armazenado em uma base de dados; Tarefas para implementação e descrição de atividades com possibilidades de entrega em arquivo ou texto online; Lições com roteiros que permitem a disponibilização de conteúdo em forma de páginas seguidas por perguntas; Quadro de Notas para integração e correção de notas pelo professor através da configuração de uma escala de notas e, além disso, aulas remotas (gravação de vídeos das aulas do professor disponibilizada na web). Os recursos materiais serão sempre utilizados em consonância com as metodologias utilizadas. Os encontros presenciais serão definidos no programa da atividade, elaborado pelo professor.

Metodologias, técnicas e recursos de avaliação

A avaliação – processual e contínua – considerará a assiduidade às aulas; a leitura dos textos teóricos propostos; a participação das discussões em sala de aula; a participação e a iniciativa

na realização das atividades; a capacidade de relacionar teoria e prática; a adequação, a criatividade, a qualidade, a organização e a correção linguística das atividades elaboradas; a pontualidade às aulas e o cumprimento do prazo na entrega das tarefas solicitadas. As atividades realizadas pelos alunos como horas-aula de prática serão orientadas e avaliadas nos encontros presenciais com o professor.

Na modalidade a distância, a avaliação da aprendizagem, de caráter contínuo e processual, será realizada de forma presencial e pelo acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno nas atividades a distância. Serão utilizados instrumentos e metodologias variadas, caracterizados, em sua concepção, pela interdisciplinaridade e contextualização de conhecimentos, tais como provas, resolução de problemas, trabalhos individuais e coletivos, debates através de Fóruns ou Chats, relatórios, estudos de caso e resenhas.

A avaliação na modalidade a distância é concebida com atividades na forma virtual através das Tecnologias de Informação e Comunicação (com peso de 40%) e com instrumentos presenciais (com peso de 60%).

Bibliografia básica

- COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

Bibliografia complementar

- AGUIAR, V. T. de. Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 1999.
- CASTLE, E.; CRAMER, M. Incentivando o amor pela leitura. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário. São Paulo: Global, 2003.
- _____; CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- MAGNANI, M. do R. Leitura, literatura e escola. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARINHO, Marildes (Org.). Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- NEVES, Maria Helena Moura. Que gramática estudar na escola? São Paulo: Contexto, 2003.
- POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação. São Paulo: Cortez, 1997.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1998.
- _____. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 1988.

Disciplina: 010370 – Literatura Infanto-juvenil

Ano/semestre: 2013/2

Créditos acadêmicos: 4

Horas aula: 60.00

Área temática: EDUC - Educação

Organização acadêmica: Curso de Pedagogia

Competências

Conhecer a história da literatura infantil: histórias, autores e textos.

Analisar as principais produções de literatura infanto-juvenil e a sua influência na formação do prazer pela leitura.

Compreender as diferentes dimensões da linguagem literária, analisando a sua prática no espaço escolar.

Valorizar a dimensão lúdica/poética dos diferentes narrativas literárias encantando-se e conseguindo encantar.

Conhecer os diferentes suportes para o desenvolvimento das narrativas literárias.

Considerar a essa linguagem como uma produção artístico-cultural importante para a vida.

Conhecimentos

A literatura infantil e suas interfaces com as infâncias e seus contextos;

Entre o poético e o literário: a produção de sentidos e significados;

Diversidade literária: narrativas, contos, poesias, lendas, fábulas, contos de fadas, manifestações folclóricas;

A infância, o imaginário e as possibilidades de narrativas, materiais e espaços;

Livro, leitura, leitor: a oralidade, a imagem, a palavra, a memória;

Produção cultural para a criança na contemporaneidade. Diferentes meios: livros, livros virtuais, mídias, sites.

Metodologias, técnicas e recursos de ensino e aprendizagem

A metodologia utilizada será participativa com oportunidade de reflexão, debates e práticas, enriquecidas com leituras complementares. Criação de metodologias para contar, ler e encantar as crianças. Seminários organizados sobre temas do programa, pesquisa de materiais, desenvolvimento de projetos.

Metodologias, técnicas e recursos de avaliação

Serão avaliados todos os trabalhos desenvolvidos, individuais e coletivos, considerando a participação, conhecimento e criatividade dos alunos e alunas. Será considerada a capacidade do aluno de produzir narrativas com diferentes metodologias.

Bibliografia básica

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas,SP: Autores Associados, 2005.

GÓES, Lúcia Pimental. Olhar de descoberta- proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003.

JOSÉ, Elias. Literatura infantil. Ler, contar e encantar crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Bibliografia complementar

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil – gostosuras e bobices. 2a Ed. São Paulo: Scipione,1997.

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis; RJ: Vozes: EDUFRN,1997.

ANTÔNIO, Severino. A utopia da palavra: linguagem, poesia e educação. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

- BUSATTO, Cléo. A arte de contar histórias no século XXI. Tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BUSATTO, Cléo. Contar e encantar- Pequenos segredos da narrativa. 4a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- FERNANDES, Dirce Lorimier. A literatura infantil. São Paulo: Loyola, 2003.
- JACOBY, Sissa.(org). A criança e a produção cultural – do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura prazer: interação participativa com leitura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. Literatura infantil – voz de criança. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. 10a Ed. São Paulo: Summus, 1982.
- SARAIVA, Juracy Assmann (org.). Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani e colaboradores. Literatura na escola. Propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- SOUZA, Luiz Fernando de. Um Palco para o conto de fadas. Uma experiência teatral com crianças pequenas. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- VALOTTO, Elite Ribeiro. Contando e encantando. São Paulo: Ed. Ave Maria, 1998.
- ILBERMAN, Regina. Como e por que ler a literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.