

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

CURRICULUM, THE CONSTRUCTION OF GENDER IDENTITIES AND TEACHER EDUCATION

**Ruth Pavan**

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

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

**Endereço:**

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

**E-mail:**

ruth@ucdb.br

## RESUMO

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

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

## ABSTRACT

This paper aims at reflecting about curriculum, by articulating it with the production of gender identities in basic education and teacher education. Grounded on curriculum and gender studies, we designed meetings with basic education teachers in which semi-structured interviews were conducted. These meetings showed that teachers have embraced a traditional conception of curriculum, one that is related to their difficulty to include the discussion about the construction of gender identities in the school environment. We have observed that the teachers' reflections are based on heteronormativity. This is because teachers (as well as every subject) are not subjects 'themselves', but rather the result of discourses that were and are unfolded in their bodies, producing specific ways of talking about/silencing gender identities. To subvert heteronormativity, we have pointed out the space/time of both initial and continued teacher education

as a significant context to understand that gender identities are historically and culturally constructed by social power relationships, hence, they can be re-signified.

**KEYWORDS:** Curriculum. Teacher formation. Gender.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo<sup>1</sup>, fruto do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq "As concepções curriculares presentes na reflexão dos educadores da educação básica e suas implicações para o processo ensino e aprendizagem", tem com objetivo refletir sobre o currículo, articulando-o com a produção das identidades de gênero e a formação de professores.

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

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

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

O currículo escolar sempre esteve implicado na construção das identidades e das diferenças: "desde a sua constituição, a escola moderna é marcada por diferenças. [...] ela continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais" (MEYER; SOARES, 2004, p. 08). Porém, não havia a preocupação em questioná-las e problematizá-las. Dessa forma, historicamente, o currículo escolar legitima as identidades hegemônicas (ocidentais, brancas, masculinas, heterossexuais...) e contribui para posicionar as não hegemônicas como inferiores, deficitárias, patológicas, desviantes: "as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação" (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

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

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

As pretensões do currículo em fazer aflorar uma essência humana são colocadas em xeque, pois, segundo a perspectiva pós-crítica, não existe uma essência humana. A essência humana, por uma operação de poder/saber, foi confundida com as identidades hegemônicas. Todos os sujeitos são efeitos dos discursos

que se dobram nos corpos, produzindo identidades e diferenças. Desse modo, “[...] o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares” (SILVA, 1995, p. 195).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## O (DES)ENCONTRO COM AS PROFESSORAS

O processo do encontro com as professoras para desenvolvermos as entrevistas sobre questões curriculares e sobre como as professoras lidam com a construção das identidades de gênero tem

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

Além do contexto da entrevista e dos sujeitos envolvidos (pesquisador e pesquisados), nossa discussão teórica, especificamente neste texto sobre o currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores, leva-nos a reconhecer que as falas (e os silêncios) das professoras não podem ser desvinculadas da cultura escolar, da cultura da sociedade, nem dos processos de formação inicial e continuada dos professores da educação básica. As perguntas e as respostas “[...] estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos” (SILVEIRA, 2002, p. 130).

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

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

Observamos que as professoras falavam com muito mais “segurança” sobre o seu entendimento de currículo do que quando eram provocadas a falar sobre as diferenças de gênero. Apresentamos algumas falas expressas durante nossas entrevistas, quando se perguntou às professoras o que é o currículo: “São disciplinas que tem que... A gente tem que dar” (Rita, professora da quarta série dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública); “Olha, é em relação à minha disciplina” (Sara, professora de Artes das séries finais do Ensino Fundamental da rede pública); “Acho assim! Porque aqui o nosso currículo é... Eu falo, assim, é disciplina” (Lara, professora de História das séries finais do Ensino Fundamental da rede pública); “Currículo escolar! Um pacote que vem pronto” (Zélia, professora da segunda série do Ensino Fundamental da rede pública).

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

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

Por mais que as perguntas envolvendo as questões de gênero fossem mudadas, as respostas podem ser sintetizadas da seguinte forma: “Trato todos iguais”; “É normal”. Observamos, ainda, algumas estratégias de poder que merecem ser salientadas: algumas educadoras, com a insistência de perguntas sobre gênero, começaram a falar das diferenças de ritmos de aprendizagens ou mesmo das “deficiências” e da inclusão de alunos especiais, ocorrendo o que Silveira (2002) observa: na entrevista, não há uma relação fixa das posições de entrevistador e entrevistado, segundo a qual o entrevistador dirige as respostas e o entrevistado responde o que o pesquisador está buscando. Os

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

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

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

Registro ainda outra surpresa de nossa ida a campo. No momento em que estava sendo desenvolvida a entrevista sobre currículo e gênero com uma professora, a supervisora aproxima-se, ouve o diálogo e, talvez percebendo a angústia da entrevistadora por não conseguir “arrancar” as “verdades” sobre as questões que tinham sido feitas, ela, após o encerramento da entrevista, com o objetivo de contribuir com a pesquisa e, provavelmente, demonstrar como a escola está preocupada com os seus alunos e alunas, informa que a instituição oferece oficinas para meninos e meninas. A surpresa é quando a supervisora afirma que a oficina oferecida aos meninos é de jogo de xadrez, segundo ela, porque ajuda a desenvolver o raciocínio matemático. Para as meninas, é oferecida a oficina de bordados, sendo que, inclusive, as mães dos alunos e das alunas podem participar dessa oficina.

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

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

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

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES DE GÊNERO**

As observações apontadas em relação à nossa experiência de campo, no que tange professoras, suas falas, silêncios e silenciamentos, não foram feitas para atribuir uma responsabilidade individual,

como se as professoras tivessem um "eu interior" sexista que as leva a expressar determinadas concepções de currículo e gênero. Nosso campo teórico nos faz entender que os sujeitos (e, portanto, as professoras) não são e não agem segundo sua vontade individual, mas são os efeitos dos discursos que se dobraram e se dobram em seus corpos ao longo de suas trajetórias de vida. Os sujeitos não existem fora dos discursos, das culturas, das representações: "a representação é, pois, um processo de produção de significados através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não preexistem como coisas no mundo social" (SILVA, 1995, p. 199).

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

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

Nós, pesquisadores e formadores de professores, entendemos que desconstruir a lógica do individualismo e a noção de sujeito que a sustenta – a qual vê o professor como o "culpado" pelas concepções que veiculam por meio do currículo – se constitui tarefa fundamental no contexto atual.

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

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

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

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

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

Enfatizamos aqui a importância de se estabelecer reflexões acerca dos conceitos de corpo, gênero e sexualidade na formação docente, para que, a partir de tais discussões, possamos compreender tais processos de representação como locais de disputa política, que envolvem relações desiguais de poder. Além disso, consideramos relevante que profissionais da educação e áreas afins possam estar cientes da importância de proporcionar às crianças com as quais trabalham atividades que envolvam e problematizem tais temáticas. (FELIPE; GUIZZO, 2004, p. 32).

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

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

## OBSERVAÇÕES FINAIS

Reiteramos que nossa intenção, ao desenvolvermos pesquisas dialogando com as professoras, não foi fazer uma análise centrada no indivíduo professor, como se este fosse o autor de suas concepções. As professoras são os efeitos dos discursos, das representações que circularam (dimensão histórica) e continuam circulando em diferentes contextos formativos.

Da mesma forma, reiteramos que o nosso (des)encontro com as professoras não se deve a uma suposta falta de vontade destas em contribuir com a pesquisa, mas está articulado ao contexto cultural, ao contexto de formação e às relações de poder presentes na relação entrevistador/entrevistado.

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

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins e DUMONT, Adilson. **Discutindo relações de gênero na escola**: reflexões e propostas para a ação docente. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2009. p.13-14.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. (Org.). **Corpo Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **"Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas!"**: estados de negação da homofobia nas escolas. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, R.J: Vozes, 2003. p. 9-27.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. (Org.). **Corpo Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 05-16.

SABAT, Ruth . Só as bem quietinhas vão casar. In: Meyer, Dagmar; Soares, Rosângela. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, v. 1, p. 95-106.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

## NOTA

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