



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE
PROFISSIONAL – PPGE-MP**

EDIMILSON RODRIGUES MARINHO

**DESIGUALDADES DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR:
UM OLHAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA UnB POR MEIO DE
NARRATIVAS EGODOCUMENTAIS ESTUDANTIS (2006-2011)**

Orientador: Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos

**Brasília – DF
2021**

EDIMILSON RODRIGUES MARINHO

**DESIGUALDADES DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR:
UM OLHAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA UnB POR MEIO DE
NARRATIVAS EGODOCUMENTAIS ESTUDANTIS (2006-2011)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos.

**Brasília – DF
2021**

EDIMILSON RODRIGUES MARINHO

**DESIGUALDADES DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR:
UM OLHAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA UnB POR MEIO DE
NARRATIVAS EGODOCUMENTAIS ESTUDANTIS (2006-2011)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – modalidade profissional – da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-MP/FE/UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, a ser avaliado pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

Defendida e aprovada em 24 de maio de 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos
PPGE-MP/FE/UnB
(Presidente)

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa
PPGE-MP/FE/UnB

Profa. Dra. Gizele de Souza
PPGE/UFPR

Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli
PPGE-MP/FE/UnB
(Suplente)

*À minha família, especialmente à minha esposa
Lidiane e aos meus filhos Mateus e Sofia.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Bernardina Rodrigues Marinho, por me encorajar com muita sabedoria, acreditar em mim e dedicar todo o seu esforço para que eu tivesse acesso ao conhecimento.

Em memória do meu pai, Antônio Pereira Marinho, de quem guardo sempre o exemplo de vida, retidão e aprendizado para a vida.

A Francisca Lidiane Sampaio Freitas, minha esposa e companheira de vida, por compartilhar comigo o amor, as alegrias, os sonhos e as angústias, além de me incentivar na busca pelo conhecimento, sem me deixar desanimar nos momentos mais desafiadores da trajetória acadêmica.

Aos meus filhos, Mateus Sampaio Freitas Marinho e Sofia Sampaio Freitas Marinho, que nasceram durante o período deste mestrado, por me revigorarem com o pleno amor e por tornarem a minha vida ainda mais feliz.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos, que me guiou na elaboração desta dissertação de forma precisa, com muita competência, dedicação e paciência.

Aos membros da Banca Examinadora, Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa, Profa. Dra. Gizele de Souza e Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli, pela disponibilidade e pertinentes contribuições. À Profa. Dra. Maria Rita de Assis César, por sua participação e colaboração na qualificação.

A todos(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que apoiaram a construção deste trabalho.

Aos(às) colegas de mestrado, pelo acolhimento e aprendizado durante os dois anos de pesquisa.

Às acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, que, por meio das suas narrativas egodocumentais, contribuíram imensamente para a realização deste estudo.

Em memória do meu amigo e mestre João Luiz de Souza Rocha, que partilhou comigo experiências de vida e de conhecimento ao longo do mestrado e que, infelizmente, foi uma das vítimas da Covid-19.

O que se faz por amor sempre acontece além do bem e do mal.

Friedrich Nietzsche

RESUMO

O presente estudo tem como tema as desigualdades de gênero no ensino superior, analisadas por meio de narrativas egodocumentais estudantis colhidas no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), no período de 2006 a 2011. O **objetivo geral** da pesquisa é analisar as relações/tensões de gênero vivenciadas na trajetória de mulheres estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da UnB, tomando como base os relatos egodocumentais constantes nos memoriais apresentados junto aos seus trabalhos finais de conclusão de curso, entre os anos de 2006 e 2011. A **metodologia** consiste em pesquisa qualitativa que utiliza como instrumento de análise o Memorial de Formação construído pelas acadêmicas do curso de Pedagogia da UnB a partir do ano de 2006, em decorrência de uma reforma curricular interna, anexado em suas monografias. A **fundamentação teórica** aborda o conceito de gênero e os aspectos da desigualdade a partir de Louro (2011), Butler (2018), Meyer (2003), Pougy (2017), Ricoldi e Artes (2016), Barros e Mourão (2018), Olinto e Leta (2014), Santana e Vanin (2017) e Guedes e Alves (2004), além de Memoriais de Formação enquanto egodocumentos assentados nos pressupostos de Gomes (2004), Britto e Corradi (2018), Silva (2015) e Grobe (2015), entre outros. Os **resultados** demonstram que os Memoriais de Formação, enquanto experiência egodocumental, enriqueciam a formação no curso de Pedagogia da UnB, uma vez que a escrita do memorial, em que as formandas fazem a narrativa de sua vida estudantil e acadêmica, constitui-se em uma forma de literatura e em um novo saber. As **conclusões** indicam que a formação em Pedagogia na FE/UnB foi fundamental para que as alunas pudessem perceber as relações/tensões de gênero na trajetória acadêmica, bem como enfrentar as desigualdades de gênero e buscar sua autonomia ou afirmação na sociedade.

Palavras-chave: Memorial de Formação. Narrativas Egodocumentais. Desigualdades de Gênero. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

The **theme** of the present study is the gender inequalities in higher education, analyzed through student egodocumentary narratives collected in the context of the course of Pedagogy at the University of Brasília (UnB) from 2006 to 2011. The **general aim** of the research is to review the gender relations/tensions experienced in the path of female students in the course of Pedagogy at the Faculty of Education (FE/UnB), based on their egodocumental reports contained in the briefs presented along with their final papers between 2006 and 2011. The **methodology** consists in a qualitative research using as instrument of analysis the Training Brief developed by the students of the course of Pedagogy at the FE/UnB as of 2006 as result of an internal curricular reform, which is attached to their final papers. The **theoretical foundation** approaches the concept of gender and aspects of inequality based on Louro (2011), Butler (2018), Meyer (2003), Pougy (2017) Ricoldi and Artes (2016), Barros and Mourão (2018), Olinto and Leta (2014), Santana and Vanin (2017), and Guedes and Alves (2004), as well as the notion of Training Briefs as ego-documents based on the assumptions of Gomes (2004), Britto and Corradi (2018), Silva (2015), and Grobe (2015), among others. The **findings** show that the Training Brief as an egodocumental experience enriches the formation in the Pedagogy course at the FE/UnB, since the writing of the brief, in which the students provide a narrative of their academic life, constitutes both a form of literature and a new knowledge. The **conclusions** indicate that the training in Pedagogy at the FE/UnB was essential for the students to perceive the gender relations/tensions in the academic journey, as well as to face gender inequalities and to seek their autonomy or assertiveness in society.

Keywords: Training brief. Egodocumental narratives. Gender inequalities. Course of Pedagogy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Notas de história da educação feminina no Brasil: das primeiras letras à universidade.....	13
1.2	Delimitando um problema de pesquisa.....	22
1.3	Gênero enquanto categoria teórica e fenômeno social desta pesquisa	22
1.4	Os memoriais enquanto egodocumentos: produzindo as fontes	27
2	RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO CURSO DE PEDAGOGIA	32
2.1	A Faculdade de Educação e o curso de Pedagogia da UnB (1966-2011).....	32
2.2	Experiências de escolarização básica e vivências de relações de gênero de estudantes de Pedagogia anteriores ao curso de Pedagogia da UnB	39
2.3	As trajetórias e as vivências das relações de gênero no curso de Pedagogia.....	55
3	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA PARA O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO	65
3.1	O ambiente	65
3.2	As disciplinas	70
3.3	Os(as) professores(as).....	80
4	REFLEXÕES SOBRE A DESIGUALDADE DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR – UM MINICURSO	85
5	CONCLUSÃO	92
6	REFERÊNCIAS.....	95

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo as desigualdades nas relações de gênero no ensino superior, mais especificamente, no curso de Pedagogia da UnB. A pesquisa elege como fontes centrais as narrativas egodocumentais produzidas por estudantes do gênero feminino, entre os anos de 2006 e 2011, em forma de memoriais¹ anexados aos Trabalhos Finais de Conclusão de Curso elaborados como um dos requisitos para conclusão do curso de graduação em Pedagogia.

Considera-se relevante a pesquisa sobre o tema, uma vez que estudos diversos têm constatado a desigualdade de gênero no espaço acadêmico. Por exemplo, existe a percepção de que mulheres e homens, mesmo estando na mesma universidade, parecem situar-se em espaços distintos, com os cursos de exatas sendo ocupados majoritariamente por homens, enquanto os cursos relacionados ao cuidado são associados ao público feminino. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, [2015]) demonstram que, nos cursos de graduação, enquanto os homens são maioria nas áreas ligadas a finanças, negócios e computação, as mulheres, em maior quantidade, estão em áreas que envolvem cuidados e assistência.

Há algumas possíveis explicações para o predomínio feminino em tais áreas. Uma delas é a histórica divisão do trabalho que coloca as mulheres como principais responsáveis pelos assuntos domésticos e familiares – e tais carreiras seriam consideradas como uma extensão das atividades já desenvolvidas no âmbito do lar (BARROS; MOURÃO, 2018, p. 6).

Barros e Mourão (2018) entendem que cursos diferentes levam a carreiras distintas e não se pode dizer que as pessoas escolhem suas carreiras acadêmicas e profissionais apenas por vocação ou opção. Tais preferências pelos cursos superiores estão marcadas por elementos que podem aproximá-las ou distanciá-las, seja por meio da aprendizagem, das questões sociais ou dos atributos reveladores do exercício de cada tipo de atividade, como a divisão sexual do trabalho.

¹ Foram analisados 222 memoriais de formação elaborados de 2006 a 2011, dos quais foram selecionados 21. Os memoriais acadêmicos ficam arquivados no Centro de Documentação – CEDUC da FE/UnB. A análise desses documentos foi realizada a partir da leitura individual de cada um, selecionando-se aqueles que continham narrativas relacionadas ao objeto desta pesquisa.

Nesse sentido, observam Ricoldi e Artes que

[a] noção de Divisão Sexual do Trabalho orienta a compreensão sobre a concentração de mulheres em profissões ligadas ao cuidado, relações humanas e, de alguma forma, com o universo das emoções (reprodução) e de homens em áreas das exatas, ligadas ao raciocínio lógico, à produção econômica, extremamente competitivas (produção) (RICOLDI; ARTES, 2016, p. 153).

Dois fundamentos da divisão sexual do trabalho, elencados por Ricoldi e Artes (2016), são o da separação e o da hierarquização. O primeiro estabelece que há atividades femininas e masculinas. O segundo define que o trabalho dos homens vale mais que o das mulheres, mesmo que a produção de ambos seja idêntica. Esses princípios refletem-se na desigualdade de gênero, inclusive na escolha de cursos superiores pelo público feminino e masculino.

Por essa razão, segundo Faber, Verdinelli e Ramezanali (2012, p. 121),

[g]uetos de gênero na universidade continuam a existir, indicando uma preferência feminina por ciências humanas e saúde, enquanto a masculina é pelas ciências exatas e engenharias. Mas, cabe se perguntar: existe profissão para homens e mulheres? Simplesmente algumas premissas são assimiladas como naturais e podem distorcer a ontologia dos papéis do ser humano.

Além disso, a universidade, a partir da percepção de Faber, Verdinelli e Ramezanali (2012), pode estar reproduzindo o modelo patriarcal. Assim, faz-se necessário um olhar mais criterioso sobre a perspectiva de gênero, especialmente no ambiente acadêmico, para promover uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder que mantêm as diferenças socialmente construídas.

Outra explicação para a desigualdade no ambiente acadêmico diz respeito ao machismo e ao assédio presentes nesses espaços (OLINTO; LETA, 2014). Nessa perspectiva, segundo Santana e Vanin (2017), durante muitos anos, escolas e universidades foram espaços exclusivos para homens, bem como a Ciência, que, por muitas vezes, utilizou disciplinas, a exemplo da biologia e medicina, para justificar a exclusão das mulheres desses ambientes de poder e construção de saberes. As autoras destacam a importância de reconhecer que esses modelos educacionais implantados no Brasil, seguindo os modelos eurocêntricos, possuem uma carga de racismo, sexismo e machismo.

Tal carga, embora muitas vezes seja naturalizada, não pode ser encarada dessa forma. Antes, essa realidade é fruto de um processo social fortalecido desde a educação básica, por meio de padrões sociais transmitidos. De acordo com Barros e Mourão (2018), durante muito tempo, as mulheres tiveram limitadas oportunidades não só de estudar, mas de desenvolver trabalhos fora do âmbito domiciliar, pois, sobretudo para a classe burguesa, as atividades conduzidas fora do ambiente doméstico contrariavam e degradavam a dita vocação natural feminina.

A desigualdade entre os sexos é vista como uma condição natural necessária, não como um produto da cultura e da sociedade, que pode ser modificado. Por isso, para analisarmos o trabalho da mulher, precisamos primeiro romper com a “naturalidade” do gênero, compreendendo-o como resultante de formulações socioculturais, historicamente forjadas (GOSDAL, 2006, p. 306).

Outro fator que revela a desigualdade baseada no gênero é o fato de os cursos com maioria ocupada por mulheres também serem associados a menores salários. Como bem ressaltado por Guedes e Alves (2004), há uma relação entre a maior participação ou concentração feminina e baixos salários, pois os cursos com maior participação de mulheres implicam profissões com pior remuneração, como, por exemplo, aqueles das áreas de Letras e Serviço Social. Por outro lado, segundo as autoras, as carreiras com baixa concentração de mulheres são as mais bem pagas. “De fato, as carreiras que já apresentavam maioria de mulheres e que acentuam esta tendência são as piores remuneradas. Do mesmo modo as que apresentam menor participação feminina no contingente de formados são as mais bem pagas” (GUEDES; ALVES, 2004, p. 16).

Na realidade atual, existem inúmeros exemplos que demonstram a desigualdade de gênero no trabalho. No âmbito profissional, veem-se pessoas do gênero feminino com salários inferiores aos do gênero masculino, ambos exercendo a mesma função (LAMEIRÃO, 2011). Além disso, apesar de o índice de escolaridade da população do gênero feminino ser superior ao masculino, as mulheres enfrentam mais dificuldades, em virtude do cenário desfavorável na busca por um emprego e na atribuição de seus salários (LAMEIRÃO, 2011). As mães, quando tiram licença-maternidade, são muitas vezes demitidas na ocasião do retorno ao trabalho. Isso revela que a maternidade está ligada a preconceito de gênero (GOSDAL, 2006). No ambiente familiar, em determinadas situações, a mulher é subordinada ao homem, ficando sobrecarregada com as atividades domésticas. A participação feminina no ensino superior

revela as diferenças relativas ao gênero e expõe as desigualdades. O processo histórico da educação no Brasil mostra, segundo Barros e Mourão (2018), as distinções experimentadas por meninos e meninas em vários campos: na dimensão da educação formal, nos processos sociais em que o objetivo é desenvolver atividades intelectuais para a elite, nos serviços manuais para as classes populares e nos trabalhos exclusivos para homens e mulheres. Por isso, é importante retomarmos, ainda que de modo sintético, um pouco dessa história.

1.1 Notas de história da educação feminina no Brasil: das primeiras letras à universidade

No período colonial, segundo Pereira e Favaro (2017), as mulheres tiveram acesso e direito à educação tardiamente, e a educação nesse contexto estava restrita à aprendizagem de trabalhos domésticos e maternais para que elas pudessem ser boas esposas e mães.

Marcada pela inserção tardia ao ensino, a educação feminina, desde o período Colonial, era voltada às orientações e cuidados do lar. Nessa lógica, as funções atribuídas às mulheres limitavam aos trabalhos domésticos e cuidados do marido e filhos. Reforçado pela forte presença do moralismo cristão, a figura feminina é cercada de mitos e preconceitos (PEREIRA; NUNES, 2018, p. 5).

Isso porque, segundo a cultura² da época, não havia necessidade de educação escolarizada para elas. Ribeiro (2016) observa que a tradição ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira, considerava a mulher um ser inferior, que não tinha necessidade de ler nem de escrever e que, se possível, nem deveria falar. Ribeiro (2016) enfatiza que o sexo feminino fazia parte do pejorativamente chamado “sexo imbecil”, característica à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais.

A preocupação com a educação escolarizada feminina só se manifestou de forma mais intensa com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, sobretudo após a Independência, em 1822. Por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, foi estabelecido que o ensino primário seria responsabilidade do Estado, com oferta também às mulheres, além da exigência de as

² No período colonial, havia uma divisão sexual do trabalho que impunha às mulheres as atividades domésticas e de reprodução (privadas), e aos homens as atividades extradomésticas e produtivas (públicas). Com o argumento de que a mulher possui natureza delicada e sensível, ela foi colocada em uma posição culturalmente inferior ao homem na hierarquia social e suas funções estavam basicamente restritas aos cuidados com o lar, o marido e os filhos. Nesse sentido, a educação feminina estaria restrita ao lar e para o lar. As mulheres deveriam aprender atividades que possibilitassem o bom governo da casa e dos filhos (PEREIRA; FAVARO, 2017).

aulas serem regidas por professoras (PEREIRA; FAVARO, 2017). Ocorre que houve dificuldades para que as aulas se concretizassem. Dentre elas, Aranha (2006) destaca que, além da impossibilidade inicial de conseguir mulheres que tivessem o mínimo preparo para o ensino, quando o tinham, havia outro obstáculo: elas podiam não ser aceitas se não dominassem as artes da agulha, um saber considerado essencial na formação escolar das mulheres daquele período.

Em todo caso, instituições destinadas a educar mulheres começaram a aparecer na primeira metade do século XIX, com características que evidenciavam as especializações de gênero.

Ao sexo feminino cabia, em geral, a educação primária, com forte conteúdo moral e social, dirigido ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério, isto é, à formação de professoras para os cursos primários (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 128).

Durante todo o século XIX, como ressalta Villela (2016), foi firmada a diferenciação nos currículos, tanto das escolas primárias femininas quanto das normais. No caso das escolas de primeiras letras: “ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã; nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (LOURO, 2004, p. 444).

Havia, no Império, uma forte desigualdade em relação às mulheres, conforme Aranha (2006, p. 229): “[a] maioria das mulheres no Império vivia em situação de dependência e inferioridade, com pequena possibilidade de instrução”. A autora ressalta que em algumas famílias mais abastadas, às vezes, as mulheres recebiam aulas de noções de leitura, mas continuavam se dedicando aos trabalhos do lar, às boas maneiras e à formação moral e religiosa, pois o objetivo era prepará-las para o casamento.

Em relação às Escolas Normais, escreve Aranha (2006, p. 229) que, com “a criação da seção feminina na Escola normal da Província, em 1875, as moças poderiam se profissionalizar na carreira do magistério”. A província em que houve a criação da seção destinada às mulheres foi a de São Paulo. O magistério foi, possivelmente, uma das primeiras profissões destinadas à mulher e aceitas pela sociedade. Ainda assim, os cursos eram precários e o resultado foi insatisfatório. Além disso, o acesso ao ensino superior, de acordo com Aranha (2006),

continuava vetado ao público feminino, pois somente os homens podiam realizar os exames de entrada, o que fazia com que as mulheres ficassem excluídas desse nível de ensino.

De qualquer forma, as mulheres achavam-se excluídas da possibilidade de acesso aos cursos superiores, mesmo que se preparassem adequadamente em escolas particulares ou com preceptores. Isso porque para tal não exigiam diplomas, mas era necessário fazer os exames preparatórios aplicados pelo Colégio D. Pedro II, destinados exclusivamente ao público masculino (ARANHA, 2006, p. 230).

Outro fator que dificultou o acesso das mulheres aos estudos superiores foi o fato de estas serem consideradas inferiores. Bezerra (2010, p. 5) ressalta que elas “foram por muito tempo tidas como biologicamente inferiores, como menos inteligentes do que os homens. Essa diminuição da mulher em relação ao homem contribuiu para o difícil acesso das mulheres ao ensino superior”. Tal inferioridade foi uma construção histórico-social e não um fato realmente biológico³.

³ Mas não só isso; é preciso pensar aqui o darwinismo social e a eugenia do século XIX. Antes de abordar esses dois conceitos, é relevante comentar as teorias raciais que se contrastavam à visão unitária da humanidade propagada pelos princípios iluministas do século XVIII, principalmente, de acordo com Schwarcz (1993), na literatura humanista de Jean-Jacques Rousseau. “O conceito-chave na teoria humanista de Rousseau, a ‘perfectibilidade’ resumia [...] conjuntamente com a ‘liberdade’ de resistir aos ditames da natureza ou acordar nele uma especificidade propriamente humana” (ROUSSEAU apud SCHWARCZ, 1993, p. 59) Schwarcz (1993) enfatiza que, diferentemente da concepção apresentada pelos evolucionistas no século XIX, a visão humanista entendia e trazia a noção de que os homens são capazes de se superar. No contexto do século XVIII, segundo Schwarcz (1993), duas correntes se destacam no empenho de pensar a origem do homem. “De um lado, a visão monogenista, dominante até meados do século XIX, congregou a maior parte dos pensadores que, conforme às escrituras bíblicas, acreditavam que a humanidade era uma (SCHWARCZ, 1993, p. 64). Segundo essa concepção, a humanidade teria sua origem em uma fonte comum, que iria dos mais perfeitos (aqueles que estavam mais próximos do Éden) aos menos perfeitos. Por outro lado, na contramão da perspectiva monogenista, havia uma compreensão diferente, a dos poligenistas. A partir de meados do século XIX, a hipótese poligenista transformava-se em uma alternativa plausível, em vista da crescente sofisticação das ciências biológicas e sobretudo diante da contestação ao dogma monogenista da Igreja. Esses autores partiam da crença na existência de vários centros de criação, que corresponderiam, por sua vez, às diferenças raciais observadas (SCHWARCZ, 1993, p. 64). Simultaneamente ao evolucionismo social, Schwarcz (1993) destaca que a escola determinista de cunho racial ganha força nesse contexto.

Denominada “darwinismo social” ou “teoria das raças”, essa nova perspectiva via de forma pessimista a miscigenação, que acreditava que “não se transmitiriam caracteres adquiridos”, nem mesmo por meio de processo de evolução social. As raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como erro (SCHWARCZ, 1993, p. 76-77).

Para a pesquisadora, o darwinismo social enaltece a existência de tipos puros, não submetidos ao processo de miscigenação, e entende a mestiçagem como degeneração não só racial, mas social.

Além disso, o darwinismo social, segundo Bolsanello (1996), acredita que os seres humanos são, por natureza, desiguais, possuindo várias aptidões inatas, umas maiores, outras menores. Como a existência em sociedade é uma guerra natural pela vida, é normal que os mais aptos vençam, tenham êxito e poder econômico e fiquem ricos, enquanto os mais fracos e menos aptos fracassam e não conseguem poder algum.

Para o mentor do darwinismo social, o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), a teoria científica da seleção natural mostrava que os inferiores, os menos aptos, deveriam morrer mais cedo e deixar menos descendentes. “Pode-se observar que o darwinismo social, na verdade, era ideológico e estava, desde o início, associado a uma

Apesar das dificuldades, o acesso ao ensino superior feminino teve seu início no final do século XIX (PEREIRA; FAVARO, 2017), embora haja divergências sobre quem teria sido a primeira mulher a obter êxito ao cursá-lo.

Aranha (2006, p. 230) destaca que “a primeira mulher a se matricular na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro foi Dona Ambrozina de Magalhães em 1881”. No entanto, Bezerra (2010, p. 4) afirma que “a primeira mulher a ingressar na universidade no Brasil, foi no estado da Bahia no ano de 1887, formando-se pela faculdade de medicina”. Além disso, as “mulheres no Brasil só foram autorizadas a frequentarem um curso superior no ano de 1879 quando a elas fora concedido o direito por Dom Pedro II, então Imperador do Brasil”. Já para Beltrão e Alves (2009, p. 128), “a primeira mulher a obter o título de médica no Brasil foi Rita Lobato Velho Lopes, em 1887”.

No início do século XX, as novas exigências da crescente industrialização no país, de acordo com Pereira e Favaro (2017), influenciaram a ampliação do ensino secundário e superior, inserindo o público feminino. Um fato importante destacado pelos autores é que, mesmo com o desenvolvimento do capitalismo e a decorrente abertura do campo educacional, quando as mulheres saíram para trabalhar nas fábricas, não houve superação da sua posição de inferioridade nos aspectos social e econômico. Até mesmo quando inseridas no mundo fabril, encontravam-se em condições inferiores e precárias. “É possível perceber o aumento da presença feminina nos ensinos secundário e superior, sem alterar, porém, a posição inferior da mulher em relação ao homem frente às oportunidades, distribuição de renda e reconhecimento social” (PEREIRA; NUNES, 2018, p. 6).

Outro ponto importante que contribuiu para o ensino feminino no século XX, segundo Pereira e Favaro (2017), foi a participação da mulher na política. “Estas só obtiveram o direito ao voto em 24 de fevereiro de 1932, por meio do Decreto Lei do Presidente Getúlio Vargas” (PEREIRA; FAVARO, 2017, p. 5534). Nesse aspecto, os políticos passaram a ter um interesse maior na alfabetização também das mulheres, pois elas tornaram-se eleitoras em potencial.

apologia do *laissez-faire* econômico e social, a uma defesa da sociedade capitalista. Assim, rapidamente vinculou-se a ideologias eugenistas e racistas” (BOLSANELLO, 1996, p. 154-155).

A eugenia, conforme Bolsanello (1996), foi fundada em 1883 pelo primo de Charles Darwin, Francis Galton (1822-1911), e preconizava o favorecimento pelo Estado da formação de uma elite genética por meio do controle da procriação humana, principalmente daqueles considerados inferiores, que eram desencorajados de procriar ou até mesmo eliminados. A eugenia visava o aperfeiçoamento da raça.

Schwarcz (1993) enfatiza que a eugenia se tornou um saber sobre as raças e um ideal político de eliminação das raças inferiores, tendo como meta, portanto, a intervenção na reprodução humana.

É relevante destacar as transformações que ocorreram no país nas décadas de 1930 e 1940, durante o governo Vargas, entre as quais o avanço no setor educacional e o acesso a determinados direitos sociais, principalmente para os mais pobres e as mulheres.

Com relação às mudanças econômicas, políticas e culturais desse período, Ostos (2012) afirma que já havia para as mulheres (principalmente as que viviam no meio urbano) certa abertura para uma maior participação no mundo público, dando margem, inclusive, à formação de organizações feministas que lutavam em prol de melhores condições de vida. “Ao longo das décadas de 1930 e 1940, o debate em torno da questão feminina despertou comentários apaixonados tanto dos defensores de uma maior emancipação feminina, quanto daqueles que repudiavam a crescente presença das mulheres no espaço público” (OSTOS, 2012, p. 313).

Havia o temor por parte daqueles que achavam que, se as mulheres ocupassem lugares públicos ou até mesmo cursassem o ensino superior, afetariam negativamente a rotina e a estrutura do lar. Para eles, a tranquilidade da casa iria acabar. Se a mulher conseguisse um título de doutora, por exemplo, seria um pesadelo para o marido, pois isso iria estimular outras liberdades, sobretudo no campo sexual (OSTOS, 2012).

A grande questão que se colocava nesse período era: “como conciliar a noção de que as mulheres, com sua presença no espaço doméstico, eram imprescindíveis para a multiplicação dos brasileiros e para o aprimoramento físico e moral da população, com a crescente participação feminina no mundo público”? (OSTOS, 2012, p. 322). Muitos achavam, segundo Ostos (2012), que não era possível aliar essas duas realidades, sendo necessário manter as mulheres no lar; outros viam como inevitável o ingresso da população feminina no mercado de trabalho e em outras atividades públicas, restando à sociedade o dever de restringir, vigiar e regulamentar esse movimento.

De toda forma, Ostos (2012) ressalta que, se existiam tantas reações contrárias e descontentamento com a presença feminina no mundo público, seja no mercado de trabalho ou em outros locais externos, era porque, de fato, elas estavam alcançando uma posição cada vez mais elevada na sociedade brasileira, embora muitos continuassem achando que a atuação das mulheres fora do lar era algo impensável e inadmissível.

As mudanças que aconteceram no país entre 1930 e 1940 foram absorvidas de maneira conflitante pelas mulheres, pois, ao tempo em que se viam chamadas a participar dessa sociedade que, em vários aspectos, se reinventava, elas também eram pressionadas a

permanecer no espaço privado, ocupando-se com os cuidados do lar e da família (OSTOS, 2012).

É válido lembrar que muitos dos que reclamavam da participação feminina nos espaços públicos, incluindo a forma como elas exerciam as novas liberdades, queriam a permanência delas no lar e encontraram apoio não somente entre os segmentos mais conservadores da sociedade, como os católicos militantes, mas também entre cientistas, políticos, educadores, médicos e economistas, que, para além das motivações de natureza moral, lutavam pela manutenção dos papéis tradicionais das mulheres (OSTOS, 2012).

No período de 1945 a 1964, denominado de Pacto Populista, Pereira e Favaro (2017) descrevem o surgimento de grupos populares que pediam e pressionavam pela democratização do ensino. No entanto, como bem lembram Beltrão e Alves (2009, p. 130): “é importante destacar que somente em 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB –, foi garantida equivalência de todos os cursos de grau médio, abrindo a possibilidade para as mulheres que faziam magistério de disputar os vestibulares”.

A partir da década de 1960, as mulheres tiveram mais chance de ingressar no ensino superior, como afirmam Souza e Sardenberg (2013, p. 4): “[n]o Brasil, o início da luta por esse direito data do século dezenove, mas será somente a partir dos anos 1960 que as mulheres brasileiras começarão a ter presença, de fato, no ensino superior”.

É importante demonstrar também como era a condição das mulheres durante o período da ditadura militar (1964-1985), a luta delas contra o autoritarismo e a tentativa de ocupar espaços públicos, aspectos que revelam a desigualdade de gênero vivenciada naquele período. Nesse sentido, Colling (2004, p. 6) afirma que

[a] história da repressão durante a ditadura militar e assim como a oposição a ela é uma história masculina, assim como toda a história política, basta que olhemos a literatura existente sobre o período. As relações de gênero estão aí excluídas, apesar de sabermos que tantas mulheres, juntamente com os homens, lutaram pela redemocratização do país.

Um dos exemplos da desigualdade de gênero durante a ditadura militar é que às mulheres estava destinado o lugar privado, o lar. Para elas, de acordo com Colling (2004), a única alternativa era a maternidade e o casamento. Aos homens, reservava-se o espaço público, político, onde se centraliza o poder. “As transgressoras dessas normas tornam-se homens,

traindo a natureza. Esses limites da feminilidade foram determinados pelos homens” (COLLING, 2004, p. 2).

A separação entre o público e o privado, o lugar destinado às mulheres, representaria a separação em relação ao poder e o próprio domínio dos homens. Colling (2004, p. 2) ressalta que

[o] silêncio sobre a história das mulheres advém de sua não participação na arena pública, espaço da política por excelência. Neste sentido a história da repressão durante o período da ditadura militar é uma história de homens. A mulher militante política não é encarada como sujeito histórico, sendo excluída do jogo do poder.

Muitas mulheres, na tentativa de adentrar o espaço público, político e masculino por excelência, engajaram-se nas diversas organizações clandestinas existentes no país durante a ditadura militar. A mulher que se envolvesse na política era vista como um ser “desviante”, não uma mulher normal e desejável. A normal e desejável era aquela que permanecia no espaço a ela destinado, ou seja, o lar, cuidando do marido e dos filhos (COLLING, 2004).

Inclusive, algumas mulheres que entraram na militância política para buscar um espaço de igualdade entre os homens o fizeram “aceitando” a dominação masculina, muitas vezes escondendo a própria sexualidade, como bem destacou Colling (2004, p. 7):

[a]s próprias mulheres militantes assumem a dominação masculina, tentando camuflar a sua sexualidade numa categoria sem sexo – a militante política. Para se constituírem como sujeitos políticos, estas mulheres estabelecem identidade com o discurso masculino diluindo as relações de gênero na luta política mais geral. A condição de gênero está subsumida ao discurso de unificação dos sujeitos. Como espaço fundamentalmente masculino, impunha-se às mulheres a negação de sua sexualidade como condição para a conquista de um lugar de igualdade ao lado dos homens. As relações de gênero diluíam-se na luta política mais geral. As mulheres assexuavam-se numa tentativa de igualarem-se aos companheiros militantes.

Os militares desqualificavam as mulheres políticas, não as aceitavam como pessoas independentes. Segundo Colling (2004), a mulher religiosa era a única respeitada e que tinha decisão própria, pelo fato de ser celibatária e não entrar no pacto do casamento e dos lugares destinados ao casal dentro dele e na sociedade. A pesquisadora, analisando os arquivos da época, afirma que “o desmerecimento feminino, atribuindo-se pouca importância, assumindo o discurso masculino de que o lugar do poder, no mundo político é reservado aos homens, aparece constantemente nas falas femininas” (COLLING, 2004, p. 8).

Quem ousasse transpor a barreira do socialmente construído entre os sexos recebia a desqualificação. Um exemplo disso, segundo Colling (2004, p. 80), é que “para a repressão, a mulher militante é sempre promíscua. Se não está nos partidos, espaços masculinos por excelência, à procura de homens é porque é homossexual”.

Em 1985, houve a continuidade da expansão do ensino superior com a chamada Nova República. Nesse sentido, Beltrão e Alves (2009, p. 130-131) afirmam:

[n]o ensino superior, registrou-se um grande crescimento das universidades privadas, que ultrapassaram em muito o número de estudantes matriculados na universidade pública. A expansão geral das vagas no ensino brasileiro favoreceu especialmente o sexo feminino.

Atualmente, as mulheres são maioria entre os estudantes da educação superior brasileira. Em geral, possuem maior escolarização, somando 52% das matrículas no ensino médio no ano de 2015 (BRASIL, [2021]). Elas repetem e evadem-se menos, além de concluírem a educação básica em maior proporção.

Em 2014, elas representavam 53,8% das matrículas de graduação nas instituições de ensino superior públicas e 58,6% nas particulares, além de serem maioria, também, entre o número total de concluintes (cerca de 60% tanto na rede pública quanto na particular). Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, observamos que, em 2015, 60,6% dos mestres formados no Brasil eram mulheres (CAPES, 2016). Entre os doutores, elas também são maioria, chegando a 55% dos titulados (BARROS; MOURÃO, 2018, p. 4).

Mesmo diante dos números positivos e superiores aos masculinos no que tange à atuação feminina no ambiente escolar, sobretudo no ensino superior, as segregações tanto horizontais quanto verticais persistem, de acordo com Olinto (2011, p. 69): “[p]or meio da segregação horizontal⁴ as mulheres são levadas a fazer escolhas e seguir caminhos marcadamente diferentes daqueles escolhidos ou seguidos pelos homens”.

⁴ “A segregação horizontal, também designada de segregação ocupacional, traduz a concentração de mulheres e homens em diferentes tipos de trabalho, profissões e setores de atividade; a segregação vertical (que encontramos metaforicamente traduzida na expressão ‘tetos de vidro’) traduz a inserção de homens e mulheres em diferentes níveis de hierarquia, qualificação e remuneração” (MONTEIRO; FREITAS; DANIEL, 2018, p. 3). As autoras enfatizam que foi Catherine Hakim (1979) quem apresentou as duas formas de segregação sexual do emprego. “A segregação sexual das profissões é umas das formas de segregação do mercado de emprego em função do sexo, e a expressão mais visível das desigualdades entre homens e mulheres” (MONTEIRO; FREITAS; DANIEL, 2018, p. 3). Tais desigualdades estão ligadas, por exemplo, ao fato de as empresas empregadoras associarem certas profissões a um dos sexos, induzindo a escolha pelo sexo tido como mais adequado para a profissão ou posto.

A família e a escola exercem papel determinante nesse processo de escolha, em que as meninas se avaliam como mais aptas ao exercício de determinadas atividades, buscando um estilo de vida mais alinhado com o que consideram ou são levadas a considerar como mais adequados para elas. Dessa forma, segundo Olinto (2011), a segregação horizontal faz com que a escolha do curso superior, a opção pela carreira e a atuação no mercado de trabalho sejam marcadamente divididas em razão do gênero.

Como consequência, predomina no mercado de trabalho a segregação ocupacional horizontal, em vista de as mulheres estarem concentradas em profissões “femininas”, ou seja, aquelas ligadas aos cuidados pessoais e à educação, como a enfermagem, o serviço social e o ensino. E ainda, no exercício de suas profissões as mulheres enfrentam a segregação ocupacional vertical, visto que ocupam funções subalternas aos homens. Por esse motivo, verifica-se um quadro de desigualdade de oportunidades e rendimentos médios reais inferiores aos dos homens (LAMEIRÃO, 2011, p. 6).

A segregação vertical, por sua vez, diz respeito diretamente à atuação no mercado de trabalho e revela que as mulheres, na sua maioria, são prejudicadas. “A segregação vertical é um mecanismo social talvez ainda mais sutil, mais invisível, que tende a fazer com que as mulheres se mantenham em posições mais subordinadas ou, em outras palavras, que não progridam nas suas escolhas profissionais” (OLINTO, 2011, p. 69). De certa forma, a segregação vertical e horizontal, de acordo com Olinto (2011), sugere diferenças de características e habilidades entre homens e mulheres, as quais explicariam ou até mesmo justificariam a exclusão das mulheres de algumas ocupações, bem como sua dificuldade em atingir posições de destaque no mercado de trabalho. Tais características também marcariam as desigualdades de gênero na universidade e no trabalho científico.

Diante de todos esses dados aqui historicamente situados, evidencia-se que a pesquisa sobre a desigualdade de gênero no ensino superior é relevante, na medida em que ainda possibilita múltiplas leituras e instiga a busca por uma compreensão mais acurada da sua situação no tempo presente ou num passado recente.

“Socialmente, existem concepções de que existem trabalhos de mulheres e trabalhos de homens, que prolongam os efeitos da estereotipia de gênero, atribuem características e papéis diferenciados a umas e outros. A segregação horizontal é assim o efeito dos estereótipos sexuais com impacto nas escolhas escolares e profissionais, e também reproduzidos nas práticas organizacionais e nas representações sociais sobre os papéis de ambos os sexos” (MONTEIRO; FREITAS; DANIEL, p. 3).

1.2 Delimitando um problema de pesquisa

No quadro da problemática até aqui delineada, a questão central desta pesquisa pode ser resumida na seguinte questão: que relações/tensões de gênero têm sido vivenciadas na trajetória de mulheres estudantes do curso de Pedagogia da UnB? O objetivo geral será o de analisar as relações/tensões de gênero vivenciadas na trajetória de mulheres estudantes do curso de Pedagogia da UnB tomando como base seus relatos egodocumentais constantes dos chamados memoriais apresentados junto aos seus trabalhos finais de conclusão de curso, entre os anos de 2006 e 2011. Já os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes:

1) Investigar como as estudantes vivenciaram a questão das relações/tensões de gênero na escolarização básica e no itinerário do curso de Pedagogia;

2) Avaliar até que ponto, segundo os relatos egodocumentais, a formação em Pedagogia foi importante para essas pessoas enfrentarem as desigualdades de gênero e buscarem sua autonomia ou empoderamento na sociedade;

3) Elaborar, como produto técnico do mestrado profissional, um curso de extensão de 4 (quatro) horas, voltado à comunidade acadêmica do curso de Pedagogia, com o intuito de provocar a reflexão sobre a temática objeto desta pesquisa.

O recorte cronológico adotado, visando uma análise detalhada e minuciosa dos egodocumentos produzidos em Trabalhos Finais de Conclusão de Curso, vai de 2006 – quando as monografias começaram a incluir os memoriais como documento obrigatório no âmbito da FE, em decorrência de reforma curricular do curso de Pedagogia – até 2011, data escolhida como de término aleatório, para fins de amostragem.

1.3 Gênero enquanto categoria teórica e fenômeno social desta pesquisa

Atualmente, vários estudos vêm sendo desenvolvidos tanto sobre conceitos quanto aspectos da desigualdade de gênero⁵. Mas nem sempre foi assim. Para Diniz (2008), o debate

⁵ Existem duas linhagens dos estudos de gênero pelas quais se transitará ao longo desta pesquisa: a identitária e a pós-identitária. A respeito da perspectiva identitária, Louro (2019) afirma que é no âmbito da cultura e da história que ela é construída. Aliás, todas as identidades são construídas nesse âmbito e não apenas as sexuais e de gênero, mas as de raça, de nacionalidade, de classe etc. Para Louro (2019, p. 13), “[e]ssas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos na medida em que esses são interpelados a partir de determinadas situações, instituições ou agrupamentos. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e

sobre gênero no Brasil esteve restrito, por muitos anos, às áreas como a Sociologia, a Psicologia e a Crítica Literária, e ausente nos estudos da Educação. Esta somente o adotou em 1990, a partir das pesquisas da historiadora Guacira Lopes Louro sobre a exclusão das minorias de gênero no processo educacional. A partir desse trabalho, houve avanço nas pesquisas da área de Educação, nas universidades do país, a respeito de temas como gênero e sexualidade, dentro de uma visão culturalista, em oposição ao paradigma biologizante⁶.

Cabe fazer uma distinção entre sexualidade e gênero. Nesse sentido, Silva (2015) ressalta que são dimensões diferentes que integram a identidade pessoal de cada pessoa. Pougy explicita tal distinção: “[g]ênero não é o mesmo que sexo. Sexo diz respeito à identidade

estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”. Assim, a autora lembra também que as identidades de gênero e sexuais, além de serem compostas e definidas por relações sociais, são ainda ajustadas pelas redes de poder de uma sociedade. A pesquisadora afirma que as identidades sexuais e de gênero, bem como todas as identidades sociais, são transitórias e contingentes, têm o caráter fragmentário, instável. Ao afirmar a existência de múltiplas e distintas identidades, Louro apresenta elementos de uma outra perspectiva de compreensão sobre gênero, que é a pós-identitária ou pós-estruturalista. Por essa visão, segundo Louro (2020), há uma crítica à linhagem identitária que a entende como limitante e excludente, pois “a afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse ‘outro’ permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade” (LOURO, 2020, p. 42). No entendimento da perspectiva pós-identitária, conforme Louro (2014), o gênero não está alicerçado em uma identidade previamente determinada e fechada em si mesma, mas direcionada a um processo em constante evolução. “O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja no nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja ‘assentada’ ou estabelecida” (LOURO, 2014, p. 31). Pela ótica pós-identitária ou pós-estruturalista, de acordo com Louro (2020, p. 42), ficaria demonstrada “a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por ser tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como natural”. O objetivo da teoria pós-identitária é a crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como esfera que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos (LOURO, 2020). No campo educacional, por exemplo, Louro (2014) enfatiza que, se a instituição escolar mantém uma cultura de base heterossexual como parâmetro identitário, alunos e alunas gays, lésbicas e transexuais ficarão sem lugar nesse ambiente normativo. Nesse entendimento, César e Setti (2010, p. 8) afirmam: “A questão que nos parece problemática é a seguinte: nesse modelo escolar identitário a instituição continua a excluir o desconhecido, isto é, todos aqueles que ela considera como abjeção incompreensível. No interior do modelo identitário, indivíduos e experiências inclassificáveis e ininteligíveis, de corpo e gênero, permanecem por definição excluídos do universo escolar ou nele são incluídos sob o preço de sua domesticação normalizada”. Portanto, a partir do paradigma pós-identitário, é possível fazer os seguintes questionamentos: “como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de forma plural, múltipla e cambiante?” (LOURO, 2020, p. 44). A tarefa é, mais do que nunca, de acordo com Butler (2018), subverter as identidades e desestabilizar regimes de poder existentes.

⁶ De acordo com o entendimento do paradigma biologizante, o sexo é tido como natural e biológico e o gênero seria definido em função do sexo. De acordo com Carvalho (2011, p. 102), “[o] pensamento feminista dos anos de 1970 e 1980 utilizava, portanto, o gênero apenas como um conceito que se somava ao sexo e não como um substituto. Neste tipo de uso, gênero é associado aos traços de caráter e ao comportamento, enquanto sexo descreve o corpo e a biologia, ambos referidos a indivíduos”. Carvalho (2011) afirma também que, a partir de 1980, foi construída a crítica a essa visão funcionalista, quando várias feministas procuraram compreender o sexo como uma esfera teórica totalmente determinada pela história e pela cultura, isto é, incluída no interior da categoria gênero. “Para essas feministas, são as formas sociais de compreensão da diferença e da semelhança entre homens e mulheres que determinam as maneiras como o corpo é apreendido, abandonando-se completamente a ideia de uma base natural fixa sobre a qual agiria a cultura” (CARVALHO, 2011, p. 102).

biológica em função da genitália, o que pode ser alterado. Gênero diz respeito à construção social do ser homem e do ser mulher, ou da masculinidade e da feminilidade” (POUGY, 2017, p. 146). Ambos são afetados e se transformam, conforme valores sociais e culturais presentes em um dado tempo.

Para Butler (2018, p. 26), “[...] o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo”. A conceituação sobre gênero descrita por Butler questiona a concepção biológica do sexo e do gênero e abre espaço ao gênero para interpretações múltiplas do sexo.

Na sua visão, os gêneros são decorrentes dos aspectos culturais e não estão ligados diretamente ao sexo. “Se o gênero são significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira” (BUTLER, 2018, p. 26). O que Butler (2018) sugere, no tocante à distinção sexo/gênero, é que haja uma descontinuidade entre os corpos sexuados e os gêneros culturalmente construídos. Pode-se perceber que a preocupação de Butler é romper com a visão da ligação entre sexo e gênero tida como natural.

Butler (2018) também critica a ideia de sexo e gênero binários. Para a autora, o ser homem, por exemplo, não se aplica exclusivamente ao corpo masculino, nem o ser mulher se aplica estritamente ao corpo feminino. Embora aparentemente não haja problema em se conceber o sexo na sua constituição como binário, Butler destaca que, em relação ao gênero, não há nada que leve a manter essa mesma concepção.

Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito (BUTLER, 2018, p. 26).

Outro aspecto importante da pesquisa sobre gênero foi o trabalho do grupo de feministas americanas na década de 1970. Houve avanço em termos de estudos sobre o tema em uma perspectiva mais abrangente. Nesse sentido, Diniz (2008) lembra que, no conceito de gênero introduzido por esse grupo de feministas, buscava-se ampliar a compreensão acerca das representações do masculino e do feminino construídas culturalmente. Já no Brasil, mesmo com

as evoluções, cabe destacar que ainda existem muitos desafios para abordar o assunto com a devida relevância.

Para Diniz (2008), no campo educacional, a questão sobre gênero necessita ser analisada com maior objetividade. Segundo o autor, é preciso que haja referência explícita ao tema e também a outros tipos de discriminação, por exemplo, contra homossexuais e outras diversidades sexuais no ambiente acadêmico. O educador necessita ter autonomia para tratar do assunto, questionar representações sociais sobre masculino e feminino e trazer à tona abertamente outras práticas sexuais além da heterossexual. É importante destacar aqui que, embora os termos referentes à orientação sexual – tais como diversidade sexual, heterossexualidade, homossexualidade e outros – possam ter alguma relação com a questão de gênero, esta será analisada em uma perspectiva que não se reduz a tais denominações, mas os ultrapassa.

Como estratégia para que a questão de gênero possa ser melhor discutida no espaço escolar, Diniz (2008) sugere incluir estudos sobre o tema nos cursos de formação de professores(as), divulgar as principais publicações sobre o assunto, incentivar novas pesquisas e exigir critérios mais rigorosos na publicação de textos didáticos. Tudo isso promoveria uma mudança significativa na estrutura curricular, de forma a proporcionar maior abertura de estudo para o conteúdo.

Com relação à atuação do educador sobre a questão de gênero, Louro (2011) ressalta a importância da percepção de processos históricos, políticos, econômicos e culturais que viabilizaram a compreensão do que se reconhece como identidade autêntica e não problemática, bem como de tudo aquilo que seria diferente, errado e desviante.

A educação, tanto a básica quanto a superior, na compreensão de Pougy (2017), tem o papel fundamental de superação das diferenças na perspectiva do gênero, sobretudo como crítica à visão dualista de oposição entre o masculino e o feminino. Dessa forma, a autora destaca que a educação deve incluir em seu processo uma pedagogia de gênero que permita a formação crítica dos sujeitos.

A formação de cidadãos e cidadãs na educação básica e superior implica a atenção com uma pedagogia de gênero, na qual a educação da juventude brasileira permita a formação de sujeitos críticos, competentes e motivados para a construção de uma outra sociedade. Esta é uma tarefa da escola e da família: uma educação para além do confinamento de modos hegemônicos do masculino e do feminino. Isto é, superar a visão dualista que permita reconhecer uma lógica de oposição simples e binária, com

que equacionamos a vida, sob o efeito da socialização e da formação cartesiana, para uma visão complexa na qual a oposição dialética permita a dinâmica da tese, da antítese e da síntese, como um novo ponto de partida que inclui a diversidade dos polos. Nada a ver com sexo, exercício da sexualidade ou desejo. Tudo a ver com emancipação humana e com a diversidade (POUGY, 2017, p. 148).

Ainda para essa autora, o espaço escolar universitário deve ser de debate e encontros, e as práticas pedagógicas necessitam se libertar das estruturas de dominação de gênero.

De acordo com Louro (2011), quando se tem a figura do heterossexual como a forma natural e obrigatória de sexualidade, esquecem-se todas as outras formas de viver e querer assumir a sexualidade. Por outro lado, as demais expressões sexuais acabam sendo controladas e repreendidas.

A crítica da pensadora é relevante, pois é preciso criar uma cultura em que as questões de gênero possam ser aceitas e vivenciadas com autonomia. É preciso ter evidente que, inclusive com a crítica feita por Louro, a questão de gênero está sendo pensada muito além da orientação sexual, das relações entre masculino e feminino.

Ainda nessa direção, Louro (2014) alerta para que as pessoas desconfiem daquilo que é dado como natural, a exemplo das práticas rotineiras, dos gestos e das palavras banais. Além disso, como tarefa do educador, é indispensável que ele questione o que ensina e o modo como ensina, bem como a forma como os alunos aprendem o que é ensinado. O professor precisa problematizar as teorias que orientam seu trabalho, além de estar atento ao aspecto da linguagem utilizada em sala de aula para ver se não está reproduzindo um discurso negativo com relação à questão de gênero.

Como papel do educador no que concerne à questão de gênero, Meyer (2003) deixa sua contribuição afirmando dois fatores importantes: primeiro, entende que gênero continua sendo uma ferramenta política, pedagógica, histórica, social e cultural para implementar projetos que confrontem as hierarquias e as desigualdades presentes em uma organização social, como a discriminação em função da cor da pele e da orientação sexual. Segundo, considera que nada é natural. Dessa forma, toda verdade é parcial e provisória, pode e deve ser questionada. Assim, é papel fundamental do educador investir em um projeto de educação que faça o caminho inverso: em vez de buscar respostas prontas, desenvolver a capacidade de questionar, ir da certeza para a dúvida, do visto para um discurso que estimule a desnaturalização das coisas.

1.4 Os memoriais enquanto egodocumentos: produzindo as fontes

Os memoriais utilizados como fonte desta pesquisa constituem relatos pessoais da trajetória de vida estudantil, desde a infância até a formação no curso superior, elaborados pelas acadêmicas do curso de Pedagogia da UnB a partir do ano de 2006, por força de uma reforma curricular interna, sendo anexados em suas monografias de conclusão de curso. As monografias pesquisadas estão armazenadas em caixas numeradas com a indicação ordinal do trabalho de conclusão de curso e o ano de conclusão. Os memoriais ficam assim arquivados no Centro de Documentação e Memória da FE (CEDUC). Foram fotografadas e digitalizadas as páginas dos memoriais que pareceram relevantes para a pesquisa, pois as monografias não podem ser retiradas da CEDUC.

Os Memoriais de Formação de estudantes do curso de Pedagogia da UnB já foram objeto de estudo. Laryssa Bezerra Lima desenvolveu a pesquisa intitulada *A Identidade Docente Expressa em Memoriais de Formação de Estudantes de Pedagogia – UNB* (LIMA, 2020). Foram estudados 13 memoriais dos anos de 2010 a 2019, um memorial para cada ano do recorte por ela proposto. A autora buscou as narrativas dos Memoriais disponíveis no sítio do Repositório Virtual da Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da UnB (www.bdm.unb.br).

Nos memoriais, a pesquisadora procurou conhecer a origem e a organização social dos(as) discentes para poder compreender o contexto dos seus discursos e como se constituiria a identidade docente deles:

[...]a maneira como narraram suas histórias de vida, os fatos que elegeram destacar em seus Memoriais de Formação, a compreensão de sua trajetória escolar, todos considerados aspectos essenciais para o entendimento sobre como esse sujeito chegou ao Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e como, a partir desse contexto, expressaram sua Identidade Docente nos Memoriais de Formação (LIMA, 2020, p. 65).

Lima (2020) destaca que em alguns casos, nos cursos de formação de professores, pode haver uma visão equivocada sobre os memoriais, por exemplo, pois muitos estudantes não compreendem a sua finalidade, elaborando-o apenas por exigência acadêmica. No entanto, segundo Lima (2020, p. 48),

[o] Memorial de Formação assume um lugar preponderante na composição não só desse estudo, mas na Pesquisa em Educação como um todo, alcançando cada vez mais robustez a cada novo trabalho que se propõe a investigá-lo, posto que, à medida que são construídos, apresentam sempre uma nova perspectiva para se enxergar a formação docente.

A autora adotou Memoriais de Formação enquanto fonte de pesquisa do seu estudo por entender que, a cada novo Memorial de Formação que se analisa, há sempre acontecimentos novos a serem examinados (LIMA, 2020).

Embora ao redigirem seus memoriais as estudantes tivessem ciência de que estes ficariam disponíveis e acessíveis da mesma forma que suas monografias, considerou-se adequado, na presente pesquisa, a adoção de procedimentos éticos, uma vez que o uso que se fará dos memoriais vai além daquele originalmente pensado por suas autoras. Assim, decidiu-se por manter o anonimato das estudantes, atribuindo-se nomes fictícios àquelas que terão suas trajetórias analisadas e, para que mesmo nas referências o anonimato não seja quebrado, indicar-se-á somente a localização arquivística das monografias, conforme notação adotada pelo CEDUC.

Os memoriais são compreendidos, nesta pesquisa, como egodocumentos⁷, ou seja, textos nos quais a pessoa diz de si mesma, como bem descrito por Viñao (2000, p. 11, *tradução livre*): “aqueles textos nos quais o sujeito fala ou se refere a si mesmo, nos quais o eu encontra refúgio e se converte em elemento de referência” e, nos casos em tela, relata sua trajetória, experiência escolar e de vida. Para a professora Ângela de Castro Gomes, a “escrita auto-referencial ou escrita de si integra um conjunto de modalidades do que se convencionou chamar produção de si no mundo moderno ocidental” (GOMES, 2004, p. 12). Nos egodocumentos, as características dos autores e traços de sua personalidade são colocados em destaque.

Esses são documentos que, por sua essência, formam os Arquivos Pessoais e diferenciam-se dos documentos institucionais, cuja natureza objetiva faz com que as características dos autores não fiquem tanto em evidência. O que define se um documento é ou não um egodocumento é se contém a presença materializada do ‘eu’ do autor no texto (BRITTO; CORRADI, 2018, p. 99).

⁷ Egodocumentos são, de acordo com Britto e Corradi (2018, p. 99), “[a]queles documentos não tradicionais de procedência administrativa, isso é, documentos oriundos do espaço doméstico e que contêm elementos da personalidade do autor. Esses são documentos que, por sua essência, formam os Arquivos Pessoais e diferenciam-se dos documentos institucionais, cuja natureza objetiva faz com que as características dos autores não fiquem tanto em evidência. O que define se um documento é ou não um egodocumento é se contém a presença materializada do ‘eu’ do autor no texto”.

Por meio dos egodocumentos, é possível conhecer a história do autor, que expõe, de forma subjetiva, sua personalidade e, muitas vezes com o esforço da memória, aquilo que aconteceu, como exemplo, durante o percurso escolar, na infância, na adolescência e na juventude. Além disso, elementos da relação familiar e profissional também são descritos. “A personalidade, estando intrínseca nos textos dos egodocumentos, proporciona aos leitores e/ou pesquisadores a possibilidade de perceber as relações afetivas, as devoções, os hábitos, intimidade e as preferências do titular do Arquivo Pessoal” (BRITTO; CORRADI, 2018, p. 99). Mediante essas fontes, o ego, que em determinado instante pode estar oculto, acaba sendo revelado em diversos momentos e de diferentes formas.

No egodocumento, escrito em primeira pessoa, o narrador expõe experiências do passado, tais como a infância e a trajetória escolar, com as marcas daquilo que o sujeito está vivenciando no tempo presente. “A ideia é perceber como esses textos escritos em primeira pessoa fazem usos do passado e evidenciam interpretações sobre o tempo ao inscreverem memórias sobre a experiência da escolarização” (SILVA, 2015, p. 9).

Sobre a origem do termo egodocumento, Silva relata que

[o] termo ego-documento foi cunhado pelo historiador holandês Jacob Presser, em 1958, para designar “a diversidade das formas de expressão escrita dos sentimentos e experiências pessoais. Do seu ponto de vista, um egodocumento é um texto, de qualquer forma ou tamanho, ‘no qual se esconde ou descobre deliberada ou acidentalmente um ego’” (AMELANG, 2005, p. 17, apud SILVA, 2015, p. 11, *tradução livre*).

Sybille Grobe também descreve os egodocumentos como textos em que os autores se remetem a si mesmos e à própria subjetividade: “[e]m todos os tipos de ego-documentos os indivíduos falam de si, dos seus sentimentos ou dão a sua visão do mundo sobre um acontecimento, e da sociedade em que vivem, trabalham, participam, lutam etc.” (GROBE, 2015, p. 25).

Uma das vantagens dos egodocumentos utilizados na presente pesquisa é a narrativa em primeira pessoa da trajetória de vida e educacional das alunas. Por meio dos relatos, é possível perceber os desafios referentes às desigualdades de gênero enfrentados não apenas no ensino superior, mas ao longo de toda a trajetória educacional. A espontaneidade ao contar e descrever a própria história também é outro fator positivo dos egodocumentos. Eles são fontes do

testemunho, por exemplo, da infância, da escolarização nesse período, do ensino médio e da experiência vivida no ensino superior.

Os momentos vivenciados pelas alunas em seus relatos, em um determinado período de suas vidas, podem ser entendidos como “[...] registros que materializam a história do indivíduo e dos grupos a que pertence” (GOMES, 2004, p. 13). Além disso, quanto às experiências relatadas nos egodocumentos, “[...] os indivíduos e os grupos evidenciam a relevância de dotar o mundo que os rodeia de significados especiais, relacionados com suas próprias vidas, que de forma alguma precisam ter qualquer característica excepcional para serem dignas de serem lembradas” (GOMES, 2004, p. 13). De todo modo, Gullestad (2005) observa que o desafio, sobretudo para os cientistas sociais, é “reencontrar os diversos pontos de contatos que histórias de vida e autobiografias mantêm com a história (e, de modo importante, fazem a história) sem esquecer que também são histórias” (GULLESTAD, 2005, p. 520). Um elemento importante aqui, de acordo com Gullestad (2005), é a dinamicidade da relação entre o texto e a vida, pois as pessoas utilizam a narração para dar forma às suas experiências e estas, por sua vez, são concebidas pela maneira como são contadas.

Um dos valores do texto egodocumental como documento histórico, tendo presente a subjetividade, como bem destacou Gomes (2004), é a afirmação do indivíduo como um sujeito focado em si, na sua razão e na sua sensibilidade. Além disso, constrói-se uma nova concepção de verdade baseada na perspectiva individualista, na qual

[...] a noção de verdade passa a ter um forte vínculo com as ideias de foro íntimo e de experiência de vida dos indivíduos [...]. A verdade, nesse contexto sociocultural, não mais se esgota em uma verdade ‘factual’, objetiva, uma e submetida à prova (científica e/ou jurídica), que continua a ter vigência e credibilidade e que também tece conexões com o individualismo moderno (GOMES, 2004, p. 13).

A verdade aqui não é mais vista como una, mas plural, porque é uma expressão direta da subjetividade, é fragmentada. Não se trata mais da verdade dos fatos, mas da sinceridade dos indivíduos. É o que Gomes (2004) chama de dois sentidos da ideia de verdade que veio influenciar a escrita da história a partir do final do século XX. No tocante ao segundo aspecto, a “verdade passa a incorporar um vínculo direto com a subjetividade/profundidade desse indivíduo, exprimindo-se na categoria sinceridade e ganhando, ela mesma, uma dimensão fragmentada e impossível de sofrer controles absolutos” (GOMES, 2004, p. 13-14).

Outro autor que fala sobre a importância da subjetividade presente do texto egodocumental é Contardo Calligaris (1998). Na visão desse autor, quando alguém narra sua vida, suas experiências pessoais, constitui-se em uma autoridade e mostra sua verdade pela sinceridade daquilo que escreve. “Vivemos em uma cultura onde a marca da subjetividade de quem fala ou escreve constitui um argumento e uma autoridade tão fortes quanto, se não mais fortes que, o apelo à tradição, ou a prova dos ‘fatos’” (CALLIGARIS, 1998, p. 43). A verdade para o homem moderno tem sua base na subjetividade.

Ora, minha observação - em uma perspectiva antropológica - é uma maneira de descrever como, na modernidade ocidental, a verdade que importa é cada vez mais a que está no sujeito, no foro íntimo do indivíduo, de onde se presume que provenham fala e escrita (CALLIGARIS, 1998, p. 44).

Outro fator significativo que defendo ao optar pelo egodocumento, é sua análise “[...] enquanto produção autoral localizada no tempo de uma trajetória biográfica e inscrita nas interseccionalidades de classe, gênero e raça” (ANJOS, 2017, p. 47). Nesse caso, trata-se de evidenciar a relevância das experiências vivenciadas pelos autores e autoras dos egodocumentos, observando “os pertencimentos de classe, as relações de gênero e raciais, não só no momento da escrita, mas no arco temporal mais longe da existência entre a infância e o ponto em que, determinada pessoa decide escrever uma história de vida a partir de uma autorreferência” (ANJOS, 2017, p. 47).

A escrita egodocumental serve também para expor as experiências de desigualdades de gênero e preconceitos raciais vivenciadas em diversos momentos da vida. Os modos pelos quais esses pertencimentos compõem a trajetória de quem escreve são revelados no egodocumento e, muitas vezes, constituem uma forma de a pessoa reivindicar mudanças. Tudo isso será levado em conta na análise dos egodocumentos mobilizados.

À dissertação até aqui introduzida se seguirão três capítulos, cada qual dedicado a um dos objetivos específicos da pesquisa. A narrativa tecida busca apresentar os resultados encontrados.

2 RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO CURSO DE PEDAGOGIA

Neste capítulo, iremos investigar como as estudantes vivenciaram as relações/tensões de gênero na escolarização básica e no itinerário do curso de Pedagogia. As questões serão aqui trabalhadas em três momentos: 1) o curso de Pedagogia da FE da UnB (1966-2011); 2) as narrativas egodocumentais das experiências de escolarização básica e vivências de relações de gênero de estudantes de Pedagogia anteriores ao curso de Pedagogia da UnB; 3) as narrativas egodocumentais das trajetórias e vivências das relações de gênero no curso de Pedagogia.

Assim, na primeira parte, analisaremos brevemente o surgimento da FE e a criação do curso de Pedagogia, tendo como escopo maior de estudo as reformas curriculares pelas quais este passou e o que era o curso de Pedagogia da UnB entre 2006 e 2011. Na segunda parte, estudaremos, nas narrativas egodocumentais da educação básica, as experiências de desigualdades de gêneros presentes na trajetória estudantil e de vida desse período e que se estendem ao percurso do ensino superior. Na terceira parte, a análise versará sobre a desigualdade de gênero vivenciada no ensino superior, no âmbito do curso de Pedagogia da UnB.

2.1 A Faculdade de Educação e o curso de Pedagogia da UnB (1966-2011)

A Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) teve seu projeto constitutivo pensado e orientado pelo educador, reitor e um dos idealizadores da UnB, Anísio Teixeira, em 1963. A FE, que já existia no plano orientador da UnB, não foi implementada de imediato, em decorrência da intervenção militar que ocupou a universidade em abril de 1964 e de outras circunstâncias políticas desse período (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, [2020]). Quais circunstâncias? Poucos recursos materiais, financeiros e humanos, por exemplo. De acordo com Rocha e Villar (2018), uma única equipe se desdobrou para executar muitas atividades ao mesmo tempo, como conceber o plano da FE, redigir o regimento interno, organizar as instalações internas, montar as estruturas da nova unidade acadêmica etc.

No bom e claro português popular, essa equipe era “pau para toda obra” e colocava as mãos na massa de todo e qualquer tipo de trabalho necessário ao nascimento da instituição: foram pioneiros que, apesar de alinhados com o regime militar, tentaram implementar o projeto de Faculdade de Educação concebido por Anísio Teixeira e por Darcy Ribeiro, o que custou o cargo e a função de muitos deles (ROCHA; VILLAR, 2018, p. 55-56).

Assim, a FE começou a ser efetivamente implantada em 1966. Seu funcionamento pleno ocorreu quatro anos depois, com estatuto e regimento definidos, oferecendo curso de graduação em Pedagogia, que foi reconhecido em dezembro de 1972. “Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases em vigor, o curso oferecia várias habilitações: Magistério do 2º Grau, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar, e a partir de 1975, Tecnologia Educacional” (VIEIRA *et al.*, 2015).

A FE, segundo Rocha e Villar (2018), foi concebida no coração da UnB com uma missão fundamental:

[...] se constituiria como o órgão responsável por irradiar para toda Universidade, estado e sociedade as pesquisas relativas ao sistema educacional brasileiro; a unidade acadêmica com a atribuição de produzir materiais didáticos em todas as áreas de conhecimento; a faculdade com a responsabilidade de promover a orientação educacional de todos os estudantes da instituição; e a unidade que efetivaria a guarda de todo acervo educacional do país (ROCHA; VILLAR, 2018, p. 42).

Pelo seu Plano de Criação e pelo Regimento Interno, a FE foi instituída com oito órgãos internos e uma missão ambiciosa, de acordo com Rocha e Villar (2018, p. 49-50):

[a] Direção; o Conselho Departamental, que hoje corresponde ao conselho da Faculdade de Educação; sete departamentos; seis centros; dois serviços; três setores; o Plenário da FE, que corresponderia ao conjunto de todos os professores do quadro efetivo da instituição [...]; e a secretaria administrativa. A ambição para a nova instituição era elevada: ‘Esta Faculdade será a essência da Universidade de Brasília, de onde novos rumos para a educação nacional terão centro e irradiação’ [...].

Além desses aspectos importantes no plano de educação da FE, mencionados pelos autores, também foi pensado não apenas o currículo do curso de Pedagogia e do mestrado em Educação, mas o currículo pedagógico de todas as licenciaturas da UnB: “as licenciaturas plenas, que formariam para o magistério no ensino médio, e também as licenciaturas curtas – jamais implementadas na UnB –, para a docência no ensino primário, adotando-se a terminologia da época” (ROCHA; VILLAR, 2018, p. 52). A FE se constituía, assim, desde sua

estrutura, de acordo com Rocha e Villar (2018), como um centro de formação de professores, como haviam ponderado seus idealizadores, Anísio e Darcy.

O curso de Pedagogia da FE – que nos interessa mais de perto – iniciou suas atividades em 1966, com uma equipe de 11 professores. “Esses docentes ofereceram oito disciplinas para 25 alunos de licenciaturas diversas e uma pós-graduação para 20 professores da nascente rede escolar pública do Distrito Federal e 20 alunos do curso de Pedagogia, totalizando cerca de 65 alunos” (ROCHA; VILLAR, 2018, p. 68). O curso de Pedagogia foi reconhecido em 1972, porém somente em 1994 foi criado o curso noturno de graduação em Pedagogia⁸, sendo este o primeiro curso noturno de graduação da UnB, de acordo com Rocha e Villar (2018), o que certamente contribuiu para a diversificação do seu público acadêmico, ao possibilitar, por exemplo, que estudantes da classe trabalhadora pudessem cursar a Pedagogia da UnB.

Em relação ao quadro dos anos 2010, Rocha e Villar (2018) afirmam que a FE/UnB possuía, naquela década, quantidade oito vezes maior de docentes do que no início – não só quantidade, mas qualidade superior em formação –, enquanto o corpo discente era 18 vezes maior.

Cabe destacar que esse quadro docente ministra duas licenciaturas presenciais em Pedagogia, sendo um curso diurno e outro noturno, e ainda uma licenciatura a distância. Esse conjunto de professores oferta também um programa de pós-graduação stricto sensu com mestrado e doutorado em Educação e oferece ainda um programa de pós-graduação lato sensu com mestrado profissional em gestão de Políticas e sistemas Educacionais (GPSE) (ROCHA; VILLAR, 2018, p. 69).

Considerando a questão da influência do regime militar sobre o surgimento da FE, Rocha e Villar (2018) enfatizam que, no período de 1964 a 1976, os reitores da UnB deveriam atender às exigências do regime militar; se isso não acontecesse, eram exonerados. O curso de Pedagogia, até hoje, carrega forte influência, na sua estrutura, desse período conturbado da história, isso porque

[a] estrutura da faculdade de que hoje existe na Universidade de Brasília não é, pois, o resultado da equipe pioneira que tentou implementar o modelo anisiano e darcyniano, tampouco consiste no projeto concebido por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro; ao contrário, essa estrutura é fruto do regime que instaurou o terror no país, com mortes, perseguições, torturas, exílios. É a estrutura de um tempo de mordação e

⁸ Dialogando com Rocha e Villar, não foi possível conseguir a informação sobre se houve um incremento do gênero feminino quando o curso foi criado à noite.

de medo na sociedade civil e nos meios estudantis e intelectuais (ROCHA; VILLAR, 2018, p. 68).

Confesso que, no início, tive um pouco de dificuldade em entender quais influências do regime militar estão presentes na estrutura da FE nos dias atuais, como afirmam Rocha e Villar (2018), pois houve muitas mudanças no decorrer da história da Instituição que a distanciam desse período conturbado. Ocorre que a influência a que os autores se referem diz respeito ao fato de a estrutura que hoje a FE possui não corresponder, na sua integralidade, ao projeto inicial, pensado pelos pioneiros, nos moldes anisianos e darcynianos. Rocha e Villar enfatizam que

[t]odo esse trabalho pioneiro e calcado na concretização do projeto anisiano e darcyniano foi abortado em pleno trabalho de parto e a nascitura jamais chegou a ocorrer. A criança, tão esperada por seu potencial revolucionário, foi morta antes mesmo do nascimento. Nasceu outro ser, filha de outros pais, com a cara das agências internacionais de intelligentsia e do regime militar (ROCHA; VILLAR, 2018, p. 60).

Rocha e Villar (2018) lembram que, entre 1962 e 1966, a Universidade foi invadida três vezes pelos militares, sendo que na última invasão houve um pedido de demissão coletiva de 223 docentes. Quando a FE nasceu, a UnB estava com desfalque no seu quadro de profissionais e tinha como reitor o segundo interventor Laerte Ramos de Carvalho (1922-1972), designado pelo regime militar. O interventor nomeou a professora Lady Lina Traldi para cuidar da implementação da FE. Não foi apontada uma equipe para desenvolver esse trabalho, pois eram práticas do regime as nomeações individuais, o critério político de contratação de docentes e a manutenção da autonomia universitária apenas como princípio legal expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas sem existência concreta.

De acordo com Borges e Machado (2018), houve três reformas curriculares ao longo do curso de Pedagogia da FE. A primeira se deu no contexto dos anos 70, entre 1973 e 1978, “e retrata o desdobramento do curso em variadas alternativas de habilitações que fariam parte do que passou a se chamar de licenciatura das áreas pedagógicas” (BORGES; MACHADO, 2018, p. 237).

O curso de Pedagogia da FE/UnB foi implantado nesse contexto e formava o professor para o Ensino Normal (Magistério do Ensino Médio do 2º grau), além de administradores

escolares, inspetores escolares e especialistas nas tecnologias educacionais, no formato de licenciatura (BORGES; MACHADO, 2018):

[...] o curso de Pedagogia previa como componente curricular obrigatório o estágio supervisionado e o desenvolvimento de práticas pedagógicas correspondentes ao processo de formativo das habilitações oferecidas (BORGES; MACHADO, 2018, p. 237).

Borges e Machado (2018) destacam que as habilitações eram oferecidas pelos departamentos e que essa estrutura demarcou a identidade profissional do curso de Pedagogia. A oferta das habilitações pelos departamentos foi organizada da seguinte maneira:

[a] habilitação em Administração escolar era oferecida pelo Departamento de Planejamento e Administração da Educação (PAD), que também desenvolveu importante formação de gestores educacionais por meio da oferta regular do curso de especialização *lato sensu*. As habilitações Orientação educacional e Educação especial eram oferecidas pelo Departamento de Teorias e Fundamentos (TEF) e foram interrompidas com o novo currículo de 2001. As habilitações Magistério para início de escolarização, Matérias pedagógicas do 2º grau e Tecnologias educacionais eram oferecidas pelo Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) (BORGES; MACHADO, 2018, p. 238).

Esses currículos, implantados nos anos de 1970 a 1980, passaram por algumas mudanças e, em 1988, houve a segunda reforma curricular (BORGES; MACHADO, 2018). Essa reforma foi, segundo Vieira *et al.* (2015, p. 267) “[...] fruto de longa discussão, e [...], apesar das críticas, inclusive internas, manteve resquícios do caráter tecnicista anterior”. Houve, segundo as autoras, certo esgotamento das habilitações, comprovado pelo fato, por exemplo, de as habilitações Inspeção Escolar para o Exercício do Ensino de 1º e 2º graus e Supervisão Escolar para o Exercício do Ensino de 1º e 2º graus não serem mais ofertadas (VIEIRA *et al.*, 2015).

Em 1994, como lembram Vieira *et al.* (2015), a FE iniciou a oferta do curso de Pedagogia no período da noite, sendo este o primeiro curso de graduação noturno da UnB. Esse curso também trouxe, segundo afirmam Borges e Machado (2018), a novidade da oferta exclusiva da habilitação em Magistério para início de escolarização, em um contexto de luta por reformulações do curso de Pedagogia em nível nacional. A partir de então, até 2002, o curso de Pedagogia da FE passou a contar com dois currículos: um para os cursos diurnos, mantendo

as habilitações normais, e outro para o curso noturno, com habilitação específica para o magistério dos anos iniciais (BORGES; MACHADO, 2018).

Em 1997, uma comissão de avaliação externa elencou alguns pontos críticos do currículo que fizeram com que ele fosse repensado, tais como: proposta centrada na concepção de geral e disciplinar, seguida da oferta de conteúdos específicos, conforme a habilitação escolhida, sem articular de maneira adequada prática e teoria; oposição entre a base comum e a parte diversificada, levando a uma relação dicotômica da teoria com a prática; separação entre a formação de especialistas e a formação docente, o que provocava uma preparação insuficiente dos especialistas, dentre outros (VIEIRA *et al.*, 2015).

A terceira reformulação do curso de Pedagogia ocorreu no começo dos anos 2000, mais propriamente em 2003, a qual resultou na terceira reforma curricular, que vigorou até 2019 no âmbito da FE.

Essa terceira reformulação do curso de Pedagogia da FE [...] trouxe como inovações uma composição de espaços curriculares não disciplinares, que foram denominados projetos de 1 a 5 e que constituem o ponto alto dessa proposta pedagógica. Esse projeto acadêmico foi aprovado em 2002 (BORGES; MACHADO, 2018, p. 246).

Além da novidade dos projetos, assumiu-se a eliminação das habilitações, o que teve respaldo nas discussões em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituídas pela resolução CNE/CP nº 1, de 2006, do Conselho Nacional de Educação, instrumento que demarcou a identidade do curso de Pedagogia pela docência como âmago da formação (BORGES; MACHADO, 2018).

A partir da resolução CNE/CP nº 1/2006, conforme Borges e Machado (2018), a formação do pedagogo teve subsídios para que esse profissional pudesse atuar em espaços escolares e não escolares.

Essa inovação formativa partiu do ideário de que a flexibilização curricular e a presença de espaços curriculares não disciplinares representariam a vanguarda pedagógica e a ruptura com um modelo esgotado de formação do pedagogo, de modo a possibilitar ao egresso do curso incursões diversas (BORGES; MACHADO, 2018, p. 247).

O curso de Pedagogia da FE/UnB, como bem destacado por Vieira *et al.* (2015), ficou organizado em um fluxo curricular em substituição a grade curricular, pois, no entendimento das autoras, o termo fluxo denota fluidez, flexibilidade. O curso também passou a apresentar um currículo de base docente, buscando uma autêntica formação prático-teórica que se concretiza em projetos, vez que a formação por projetos é a efetivação desse saber (VIEIRA *et al.*, 2015). “Na dinâmica de projetos, ao superar a concepção de estágios de final de curso, a pesquisa assume a sua função adquirindo as mais diversas modalidades e metodologias segundo a problemática a enfrentar” (VIEIRA *et al.*, p. 273).

Os projetos, como descritos por Vieira *et al.* (2015), permitiram a inserção do aluno na realidade e ofereceram condições para que o estudante pudesse se constituir como pesquisador.

De acordo com o Projeto acadêmico do curso (2002), em seu anexo 4, os projetos são assim descritos: Projeto 1: Orientação Acadêmica integral; Projeto 2: Grupo de estudos e/ou Projeto de ensino/pesquisa/extensão; Projeto 3: Projeto ou subprojetos individualizados; Projeto 4: Subprojeto individualizado e Prática docente; Projeto 5: Trabalho final de curso (BORGES; MACHADO, 2018, p. 247).

Borges e Machado (2018) explicam que o Projeto 1 tinha a intenção de introduzir os estudantes no ambiente universitário; o Projeto 2 visava inserir os estudantes na profissão; o Projeto 3 firmou-se como espaço curricular não disciplinar por meio de projetos interventivos em diversas práticas pedagógicas, na maioria não escolares; o Projeto 4 correspondeu ao estágio supervisionado; e o Projeto 5, por sua vez, foi caracterizado pelo trabalho final de curso, “culminando com a defesa pública de um projeto de pesquisa que depois de executado é apreciado por uma banca examinadora, na maioria das vezes a partir de um relatório gerado com base em trabalho empírico” (BORGES; MACHADO, 2018, p. 248). Era durante a realização desse trabalho final de curso que as estudantes e os estudantes de Pedagogia elaboravam o memorial formativo, que é a fonte principal da presente dissertação. Até onde foi possível apurar, antes dessa terceira reforma curricular, tal elemento não integrava os requisitos para conclusão do curso de Pedagogia no âmbito da FE/UnB⁹.

⁹ Dialogando com Borges e Machado (2018), não foi possível obter a informação sobre quais motivos levaram o memorial a entrar somente na terceira reforma curricular, e também se esse fato tem relação com a questão de gênero ou não.

A ideia que perpassava os projetos, na concepção de Vieira *et al.* (2015), era a de que a prática estivesse presente em toda a formação do pedagogo, e não apenas restrita aos estágios realizados no término do curso, como acontecia no formato do currículo anterior.

Esse foi o curso de Pedagogia, com suas características e com seus desafios, que conheceram as autoras dos egodocumentos a serem analisados¹⁰. Foi nesse contexto que elas vivenciaram experiências e desafios e os compartilharam em suas narrativas.

2.2 Experiências de escolarização básica e vivências de relações de gênero de estudantes de Pedagogia anteriores ao curso de Pedagogia da UnB

Neste primeiro momento, serão descritas, por meio dos relatos constantes de Memoriais de Formação, as experiências estudantis de alunas do curso de Pedagogia da FE/UnB durante a educação básica e as suas vivências de relações de gênero nesse período. Nas citações de tais relatos, como já mencionei, utilizarei nomes fictícios, pelas questões éticas explicadas.

Ligados à experiência escolar, seja na infância ou na educação básica, estão os desafios vivenciados pelos pais para proporcionar o ensino aos filhos, e isso marca a trajetória de muitas alunas. Alguns relatos trazem essa experiência. No primeiro deles, a estudante expõe uma situação em que se observam aspectos de desigualdade de gênero:

[e]studei as duas primeiras séries do ginásio no Instituto Granbery, de vocação metodista e influência norte-americana. Gostei muito da Escola, da organização e da disciplina. Tínhamos sermões diários no auditório, ouvi muito o Evangelho nesta ocasião, acredito que foi boa influência para mim na adolescência. Lembro-me, também, de que o recreio era separado. As meninas tinham uma “sala das moças” e os meninos podiam ficar à vontade brincando no pátio. Nós só olhávamos de longe os garotos, algo inconcebível hoje em dia (LIZA, 2006, p. 3).

É importante perceber que essas distinções entre o que é propriamente espaço para o feminino e o lugar para o masculino, como afirma Louro (2014), são construídas, não sendo possível aceitá-las como naturais. Essa separação quanto ao local fechado (sala), reservado às meninas, e a liberdade para os meninos se divertirem no recreio, deixa implícita a ideia de submissão do feminino ao masculino. Essa oposição é fabricada e não pode ser entendida como

¹⁰ Em 2018, o curso de pedagogia da FE passou por uma quarta reforma curricular, que resultou no currículo vigente desde 2019. Essa reforma, porém, não será aqui analisada, por não dizer respeito às experiências que constituem o objeto de estudo desta dissertação.

fixa. “Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança” (LOURO, 2014, p. 39).

Esse relato de “Liza” está inserido naquilo que Louro (2007) denominou a construção escolar das diferenças. Para a autora, as diferenças, as distinções, as desigualdades são entendidas e produzidas na escola. A escola moderna separou meninos e meninas e é relevante conhecer os efeitos dessas diferenças nela desenvolvidas. “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2014, p. 62). Muitas vezes, essas práticas culturais construídas no interior da escola se tornam “naturais” e Louro (2014) chama a atenção para o fato de que essa naturalidade produz as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero.

Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre (LOURO, 2014, p. 64).

Muitas vezes, temas tão significativos quanto a questão de gênero, sobretudo o aspecto da desigualdade, não são discutidos na escola. No relato da estudante “Lúcia”, verifica-se a ausência da discussão dessa temática no ambiente escolar.

Em toda a minha formação básica, nunca discuti na escola temas relacionados à diversidade cultural, e em especial, à questão de gênero. Infelizmente o ensino que nos é transmitido não traz a mulher como ser histórico e sim apenas personagem secundário de uma sociedade bastante patriarcal (LÚCIA, 2006, p. 15).

É fundamental perceber no relato de “Lúcia” que a escola, que deveria ser um espaço para troca de experiências, valorização das diferenças e formação de pessoas críticas, poderia também ser lugar para desenvolver estudos de gênero, uma vez que a pluralidade é intrínseca à instituição. Infelizmente, o que se percebe, de acordo com Oliveira (2015, p. 264-265),

[...] é que a realidade e educacional é excludente e seletiva, ainda que seja fruto desse histórico do patriarcado que demarcou os espaços de atuação do masculino e do feminino, como espaço de construção do conhecimento cabe à escola subverter essa

situação firmando-se a partir de um modelo de ação que priorize práticas transgressoras desses saberes que ainda legitimam o poder masculino e reproduzem falas preconceituosas.

De toda forma, os estudos de gênero vêm, na compreensão de Oliveira (2015), pressionar a escola para que esta assuma o seu papel no embate dessas questões, que envolvem os vulneráveis e marginalizados e que requerem o respeito à diversidade.

Os professores têm um papel decisivo em analisar esses temas em sala de aula, propor debates e criar um ambiente para que as discussões e os estudos de gênero efetivamente ocorram. Nesse sentido, Louro (2014) ressalta o fato de os educadores questionarem o modo como ensinam e o que ensinam. Por que muitas escolas não tratam de um tema de tamanha relevância? Por que aquilo que é transmitido não traz a mulher como ser histórico, mas apenas como um personagem secundário, evidenciando o caráter patriarcal presente em nossa sociedade? De acordo com Louro (2014, p. 68-69),

[...] teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá que lidar, necessariamente, com as múltiplas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidos/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito.

Um aspecto essencial que Louro (2014) destaca é a questão da linguagem enquanto instância que pode reafirmar as distinções e as desigualdades de gênero. “[...] [A] linguagem é seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’” (LOURO, 2014, p. 69). No relato de “Lúcia”, há a percepção de que a mulher ocupa um lugar secundário, sendo muitas vezes, ocultada, negada. Louro (2014, p. 71) ensina que “a linguagem institui e demarca os lugares do gênero não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos”.

“Lúcia” afirma ter vivido, no seu percurso, várias situações em que a figura masculina é bem mais valorizada do que a feminina, caracterizando desigualdades de gênero.

Na minha trajetória, pude vivenciar algumas situações que me mostraram como a sociedade ainda valoriza a figura masculina em uma casa. Hoje, meus pais são

separados e somos apenas quatro mulheres em casa. Minhas irmãs tiveram que assumir as responsabilidades da casa, já que minha mãe não trabalha. Inúmeras vezes fomos desrespeitadas por não ter um homem em casa para dar a última palavra (LÚCIA, 2006, p. 16).

No relato de “Lúcia”, existe a experiência da desigualdade de gênero, que é evidenciada pelo patriarcado. É interessante a distinção entre gênero e patriarcalismo¹¹ para o entendimento de que o patriarcado seria um dos modos da organização social responsável também pela desigualdade de gênero.

Algumas alunas conseguiram perceber e se inquietar cedo, ainda na adolescência, com a questão de gênero, sobretudo com o papel social reservado às mulheres na sociedade, bem como no que diz respeito ao ingresso no mundo do trabalho. No relato de “Flor” essa preocupação está presente:

[n]ão sei precisar quando surgiu o meu interesse pela temática de gênero. Por volta dos meus 15 anos de idade eu já comecei a ficar inquieta acerca dos papéis sociais reservados às mulheres e com a facilidade que tinham os homens de entrar no mercado de trabalho, enquanto que para as mulheres esse espaço era bastante restrito (FLOR, 2006, p. 17).

A desigualdade de gênero no mercado de trabalho é algo que merece atenção, pois traz consequências não só para as mulheres, mas para toda a sociedade, vez que, de acordo com Lameirão (2011), se houvesse a redução da diferença na participação no trabalho e nos salários, em relação aos homens, isso poderia resultar em aumento do crescimento econômico, assim como em redução da pobreza e da desigualdade.

Ainda segundo Lameirão (2011, p. 11), “[...] a mulher enfrenta uma desfavorável inserção no mercado de trabalho, tanto em termos de oportunidade de ingresso como em relação aos diferenciais nos rendimentos”. Os rendimentos inferiores das mulheres, para o autor,

¹¹ Gênero, na visão de Pougy (2017) diz respeito à construção social do ser homem e do ser mulher, ou da masculinidade e da feminilidade. O gênero também diz respeito àquilo que constitui a identidade dos sujeitos. “Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o” (LOURO, 2014, p. 29). O patriarcalismo, por sua vez, “se refere a uma forma, entre outras, de modos de organização social ou de dominação social” (MACHADO, 2000, p. 3). No tocante ao aspecto da dominação social, o conceito se refere, entre outras coisas, ao regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens, como defendido pela professora Heleieth Saffioth (SAFFIOTH, 2015). É importante observar, também que para Machado (2000, p. 4), existe uma ligação entre os termos gênero e patriarcalismo. “Ele abre a possibilidade de novas indagações, muitas vezes não feitas porque o uso exclusivo de ‘patriarcado’ parece conter já, de uma só vez, todo um conjunto de relações: como são e porque são. Trata-se de um sistema ou forma de dominação que, ao ser (re) conhecido já (tudo) explica: a desigualdade de gêneros”.

ocorrem devido a uma série de fatores; entre eles, o fato de que o público feminino está concentrado em atividades cujas remunerações médias são menores, também conhecido como segmentação setorial. A sua remuneração inferior também decorre de estarem em sua maioria no segmento informal, representando a maior parcela de trabalhadores tida como vulneráveis. Outro aspecto a ser considerado é a

[...] discriminação, que se reflete também no maior tempo de desemprego e na maior rotatividade no mercado de trabalho – pois os homens são vistos pelo mercado de trabalho como chefes de família, sendo-lhes dada a preferência na ocupação dos postos de trabalho, devido à crença cultural e social de que o trabalho feminino serve, apenas, como renda familiar complementar (LAMEIRÃO, 2011, p. 11).

Infelizmente, a diferença persiste não só em termos do ingresso das mulheres no trabalho, mas em relação ao salário, comparado ao dos homens.

Algumas enfrentam a questão financeira e tentam conciliar o trabalho com o estudo no ensino médio; outras têm que conviver com problemas pessoais e familiares. “Flor” também descreve os desafios para conseguir ingressar na universidade:

[n]em eu e nem minhas colegas conseguimos a classificação no vestibular de 2001 e neste tive um desempenho bastante inferior ao necessário para aprovação. Para mim restava apenas estudar para o vestibular seguinte, pois tinha total consciência de que só conseguiria fazer uma faculdade em Instituição pública. Já minhas colegas tinham condições de cursar uma faculdade em uma Instituição particular e assim fizeram. Eu, infelizmente, após o término do ensino médio, em 2002, fiquei depressiva e não consegui estudar com afinco. Não tinha desistido, porém e não tinha forças e auto-estima para mergulhar nos estudos na profundidade necessária e isso se refletiu no meu baixo desempenho no vestibular de 2001 (FLOR, 2006, p. 15).

Situação parecida no tocante à desigualdade social em função do gênero foi descrita por “Áurea”.

Depois de concluir o ensino médio, vivi três anos de tentativas de me inserir e me manter no mercado de trabalho e de ingressar no ensino superior. Comecei a perceber na pele as injustiças de um mundo capitalista voltado para o benefício de uma minoria privilegiada; não com um bom ensino, como eu tive; mas com o que há de melhor quanto a ensino e a oportunidades desde cedo (ÁUREA, 2007, p. 10).

Outra dificuldade para o acesso ao curso superior é o fato de muitas alunas terem que começar a trabalhar ainda no ensino médio para ajudar nas despesas da família, como descrito por “Nanda”.

Soube que o vestibular era muito concorrido e demandava um pouco mais de estudo para ser aprovado. Além disso, tive que começar a trabalhar para ajudar minha mãe com as despesas de casa. Eu não podia me dar ao luxo de pagar um cursinho e não tinha ninguém que o fizesse por mim (NANDA, 2007, p 12).

“Nanda” menciona também que o cansaço em função do trabalho influenciou inclusive na prova de vestibular:

[n]o ano seguinte resolvi tentar o curso de pedagogia já que eu me identificava com a área educacional e precisava me qualificar. Foi aí que o destino me proporcionou o dia mais feliz dos meus últimos anos e fui aprovada no segundo vestibular de dois mil e dois na Universidade de Brasília. O mais interessante é que nos dias da prova eu estava muito cansada e desanimada porque trabalhava muito e não queria fazer o teste (NANDA, 2007, p. 13).

O acesso ao ensino superior na universidade pública representava o único meio de progresso social, pois a dificuldade financeira não possibilitava o estudo em faculdades particulares, como descreve “Dani”.

Para mim era uma questão de vida ou morte, pois eu não acreditava que fosse conseguir ser feliz sem fazer faculdade. E para alcançar meu intento, minha única saída era ingressar na Universidade pública, pois minha família tinha poucos bens materiais, não tendo a menor condição de me manter em uma faculdade particular. Nessa situação, a aprovação na UnB representava para mim a única via de ascensão social (DANI, 2007, p 10).

Diante da necessidade de ingressar no mercado de trabalho para ajudar financeiramente a família, “Elza” menciona que a conquista do ensino superior é algo distante:

[p]ela urgência que sempre foi ter uma profissão e ajudar na renda de casa, optei pelo curso Técnico em Contabilidade no Centro Educacional Ave Branca. Até aqui, a graduação era um sonho distante. Durante o período do referido curso, não consegui fazer estágios e nem consegui um emprego. Após concluí-lo em 1994, fiquei um período tentando o vestibular na Universidade de Brasília e trabalhando no que aparecia (ELZA, 2008, p. 8).

Apesar de ter conseguido uma bolsa de estudo em um cursinho preparatório para vestibular, ainda não era possível a “Elza” ingressar no curso superior, pois com o que ganhava no trabalho não conseguia pagar uma faculdade.

Durante o ano de 2000, ganhei uma bolsa integral em um cursinho pré-vestibular idealizado por alunos da Universidade de Brasília, naquele momento chamado de pré-UnB, no qual estudei dois semestres. Ainda não era tempo de começar a graduação, pois o emprego de telemarketing não permitia pagar uma faculdade particular. Então, estudava em casa, dessa vez, voltada para os concursos públicos (ELZA, 2008. p. 9).

É válido analisar o relato de “Elza” no âmbito da interseccionalidade de raça e gênero e perceber como a questão da classe social, associada a esses conceitos, é fundamental para o estudo das desigualdades. Portanto, a meu ver, para melhor compreender as discriminações e as opressões sofridas pelas mulheres, além dos vieses de gênero e classe social, é crucial a questão da raça. Nesse sentido, trago o conceito de interseccionalidade elaborado por Crenshaw:

[a] interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Na argumentação de Crenshaw, fica claro, pelos fatores citados, como o racismo, o patriarcalismo e a opressão de classes, tão presentes em nossa sociedade, são empecilho para que as mulheres, sobretudo as negras, alcancem ou tenham acesso a direitos e oportunidades, pois tais fatores contribuem para a permanente discriminação e exclusão, sobretudo da mulher negra, que sofre uma tríplice opressão: de raça, de gênero e de classe social.

Para Akotirene (2020, p. 63), “[a] interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos”.

Além de contribuir para que as mulheres negras percebam as estruturas que as oprimem e as excluem, “[a] interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações

de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz moderna da qual saem” (AKOTIRENE, 2020, p. 37-38). A pesquisadora ressalta que é imprescindível compreender as mulheres negras na diversidade de gênero, classe e sexualidade para não compactuar com discursos e práticas que reafirmam o racismo e a exclusão.

É importante destacar que a questão da classe social e da raça também tem sido fator contribuinte para a desigualdade de gênero e se torna mais um fardo na vida das mulheres que buscam ascender socialmente. Nesse sentido, Biroli (2018) lembra que o gênero não se constitui de forma independente em relação à raça e à classe social.

De fato, na conformação conjunta do capitalismo e do patriarcado em seus padrões atuais, as mulheres são posicionadas como um grupo onerado pelo cotidiano de trabalho prestado gratuitamente, direcionado a ocupações específicas, menos remunerado que os homens que desempenham as mesmas atividades [...] (BIROLI, 2018, p. 22-23).

É válido ressaltar, segundo Biroli (2018), que a inserção da mulher no mundo do trabalho vem acompanhada pela discriminação, não só no aspecto relativo às ocupações, mas principalmente no que se refere à desigualdade salarial entre homens e mulheres. Isso demonstra o caráter patriarcal ainda muito forte na nossa sociedade.

As mulheres, ao buscar a ascensão social, sobretudo por meio dos estudos, encontram desafios maiores que os homens, especialmente no tocante a dois fatores, conforme o entendimento de Biroli (2018).

O primeiro deles é que a divisão sexual do trabalho é uma base fundamental sobre a qual se assentam hierarquias de gênero nas sociedades contemporâneas, ativando restrições e desvantagens que modulam as trajetórias das mulheres. O segundo pressuposto é que as hierarquias de gênero assumem formas diferenciadas segundo a posição de classe e raça das mulheres (BIROLI, 2018, p. 23).

Sobre o primeiro pressuposto abordado por Biroli, o da divisão sexual do trabalho, existe um aspecto importante, que serve para justificar a hierarquia dentro e fora do espaço doméstico, a saber, a separação entre a casa e o trabalho, na qual, majoritariamente, as atividades domésticas ficam sob responsabilidade das mulheres. Isso indica, por incrível que pareça, em pleno século XXI, que o patriarcado prevalece e exerce seu domínio. O trabalho sem remuneração fornecido pelas mulheres, como as atividades domésticas e o maior cuidado dos

filhos, por exemplo, no entendimento de Biroli (2018), deixa os homens livres para atuar no mercado de trabalho. Para as mulheres de classe social financeiramente baixa, essa realidade é bem mais acentuada e, na visão da mesma autora, isso evidencia a posição quanto ao gênero. “Argumento que a divisão sexual do trabalho é um *locus* importante da produção do gênero. O fato de ela não incidir igualmente sobre todas as mulheres implica que a produção do gênero que assim se dá é racializada e atende a uma dinâmica de classe” (BIROLI, 2018, p. 23).

Além das hierarquias de classe e raça que se refletem diretamente sobre quem terá acesso aos espaços de poder, a divisão sexual do trabalho e as formas de construção do feminino também fazem com que as mulheres tenham chances menores de ascensão social (BIROLI, 2018).

Outro exemplo que caracteriza a desigualdade de gênero também em razão da classe social, em que a universidade pública é a única alternativa para ascender de condição, é o descrito por “Duda”, revelando que o aspecto do pertencimento a determinado “grupo” torna mais difícil a conquista de melhorias:

[o]s anos de 2002, 2003 e o primeiro semestre de 2004 foram bastante difíceis. Dediquei dois anos e meio da minha vida para entrar em uma Universidade Pública, propriamente na UnB, pois meus pais não teriam condições de pagar uma faculdade particular. Durante esse tempo abduci de muitas coisas na minha vida: passeios, viagens, cinemas, amigos e religião. Muitas pessoas passaram na minha vida durante esse tempo, umas me incentivando e outras me desestimulando; contudo, não desisti do meu sonho (DUDA, 2008, p. 23).

Além disso, problemas familiares podem ser determinantes nesse processo, conforme a narrativa de “Duda”, que entrou em depressão e quase abandonou os planos da universidade.

Em 2003, fiz cursinho no Alub, pois meus pais estavam passando por dificuldades financeiras. Tentei novamente enfermagem e fiquei por 123 pontos. Durante o segundo semestre, retornei para o NDA como bolsista, porém na segunda semana de cursinho minha irmã ficou doente e veio a falecer de pneumonia. Quis desistir do cursinho, do vestibular, de tudo se fosse possível; pois tudo aquilo tinha perdido o sentido. No começo de 2004, ainda impactada com o falecimento da Dani, resolvi começar a entregar currículos para começar a trabalhar e, por alguns instantes, deixei o sonho UnB de lado” (DUDA, 2008, p. 23-24).

Algumas alunas, quando terminam a educação básica, ficam sem saber qual caminho seguir e que escolha fazer em relação aos estudos. Muitas vezes, devido à escassez de recursos

financeiros, a única maneira para prosseguir nos estudos é a universidade pública, como é o caso também de “Mylla”:

[q]uando terminei a educação básica me deparei com a realidade sem saber que rumo seguir. Meus pais não tinham condições financeiras de financiar meus estudos em uma universidade privada, eu não tinha emprego, então decidi estudar para entrar em uma universidade pública (MYLLA, 2008, p. 16).

Quanto à experiência estudantil de “Mylla” na educação básica, é interessante notar que, mesmo não tendo sido aprovada no vestibular, por exemplo, ela insistiu no objetivo de ingressar na universidade.

Não fui aprovada no vestibular e essa notícia foi um choque, pois eu havia mudado todo o meu ritmo de vida para me dedicar aos estudos. Os sentimentos de fracasso contagiaram meu ser naquele momento e diante da situação resolvi parar de estudar e procurar um emprego. Meus pais não tinham condições de pagar outro cursinho, mas mesmo assim sempre me incentivaram a prosseguir nos estudos. Comecei a trabalhar como vendedora, mas com uma semana pedi demissão e resolvi voltar a estudar de qualquer jeito (MYLLA, 2008, p. 19).

Dos relatos de vida analisados nos memoriais, há um que chamou a atenção, devido à complexidade das dificuldades pelas quais a aluna passou desde a infância. É a trajetória de vida de “Ana”:

[...] uns quatro anos depois da morte do pai do meu irmão minha mãe conheceu meu pai e pensou que iria construir novamente uma família. Ela engravidou da minha irmã Ludimila e descobriu que ele tinha uma amante que também estava grávida. Esta mulher também teve uma filha, minha irmã Cassandra que eu nunca vi. Meu pai pediu perdão minha mãe que se separou dele e a convenceu de voltar para ele. Minha mãe engravidou novamente, agora de mim. Mas meu pai falou que eu não era sua filha, não quis me assumir. Ele só me registrou porque minha mãe entrou na justiça, que também o obrigou a ajudar minha mãe na criação de suas duas filhas. Porém ele abandonou seu emprego de bombeiro e fugiu com a amante que teve uma filha sua (ANA, 2008, p. 13-14).

Além da experiência dramática de não ser reconhecida pelo pai, a mãe de “Ana” deixou os três filhos aos cuidados da avó materna para poder trabalhar. No entanto, posteriormente, “Ana” vivenciou uma situação ainda mais difícil, quando sua mãe teve que deixá-la em um orfanato, conforme descrito:

[p]or volta dos três anos tive a pior experiência da minha vida. Meus avós se mudaram para uma chácara muito isolada e por isso não puderam continuar cuidando de mim e da minha irmã. Minha mãe teve que cuidar de nós, mas por causa do seu emprego de empregada doméstica ela não tinha condição e descobriu que o estado disponibilizava uma creche para crianças em nossa situação. Lembro de forma bem nítida, mesmo sendo tão pequena, que minha mãe nos levou para um lugar com uns animais de plástico bem grande, que eu adorei. Depois fiquei sabendo que era em Taguatinga. Ela me fez beber água em um bebedouro e eu molhei minha blusa. Ela me enganou falando que eu precisava trocar a blusa e minha irmã iria me acompanhar. Entramos em um táxi que nos levou ao orfanato. Só lá descobrimos que não voltaríamos para nossa família, nossa mãe (ANA, 2008, p. 14).

“Ana” também relatou as dificuldades que passou no orfanato:

[n]essa época eu tinha quatro anos, mesmo assim era obrigada a trabalhar nas tarefas domésticas, assim como minha irmã e a outra menina. Angustiava-me os espancamentos que recebíamos sempre quando esta mulher não se agradava de alguma coisa. Eu não compreendia o que era ‘certo’ ou ‘errado’ para ela e sempre que via o pedaço de madeira usado nos espancamentos chorava e me desesperava achando que ia apanhar. Depois de um tempo nossa mãe nos achou nessa casa. Ele disse que teve que brigar na justiça por nossa guarda. Em meio a esses acontecimentos despertou em mim um fascínio pela escola e pelos livros que mesmo sem ler eu passava folheando e imaginando histórias (ANA, 2008, p. 15).

Depois dessa experiência, “Ana” sofreu preconceitos na escola por ser pobre, passou da primeira à quarta série usando o mesmo uniforme, pois não tinha condições de comprar outro, mas nada disso a desanimou; pelo contrário, procurou seguir firme nos estudos.

Acabei ganhando nessa época uma nova motivação para estudar. Eu não queria seguir o mesmo destino das mulheres da minha família. Mesmo muito tímida enfrentei a todos porque não via justiça nos privilégios que os homens possuíam. Minhas ‘tias’ tentavam me fazer entender que mulher deveria ser submissa e fazer todas as tarefas domésticas. Despertei o desejo de trabalhar e ser financeiramente independente e assim ter meus direitos iguais aos dos homens. Percebi que minha mãe por ter pouco estudo tinha um emprego que não lhe dava dignidade e por isso vi nos estudos, na escola, a minha chance de ter algo diferente (ANA, 2008, p. 17).

Nesse depoimento, verifica-se que “Ana”, desde cedo, percebeu e vivenciou a desigualdade de gênero na família, o que a fez acreditar que somente por meio do estudo poderia transformar sua realidade. A mãe de “Ana” foi abandonada pelo marido, sendo que, após a separação, ficou com a obrigação de cuidar da prole. Biroli (2018, p. 29) afirma que “com o

divórcio, as mulheres permanecem responsáveis pelas crianças [...]”. Na realidade, elas sofrem até mesmo no casamento com a divisão sexual do trabalho, que é bem desigual.

Assim, se as mulheres casadas são as que sofrem diretamente a “opressão comum” fundada na divisão do trabalho, as restrições sofridas pelas divorciadas e pelas solteiras com filhos expõem o caráter sistêmico e institucionalizado da opressão: elas vivenciam os custos da ruptura com os padrões de dependência vigentes, sendo essa ruptura voluntária ou não (BIROLI, 2018, p. 30).

“Ana” também sofreu com a desigualdade de gênero na escola, em um exemplo simples que demonstra a tentativa de imposição dos garotos e a submissão das garotas:

[e]u não tinha muita facilidade nos esportes e na sala havia alunos mais velhos que reprovaram muitas vezes e se impunham a nós nessas aulas humilhando e machucando quem tinha dificuldades. Por isso eu tinha medo e me achava “incompetente” para os esportes (ANA, 2008, p. 17).

A partir do que foi descrito, é válido retomar a reflexão de Louro (2014) sobre a construção escolar das diferenças, na qual a professora chama a atenção para o cuidado em relação a práticas rotineiras nas escolas que, muitas vezes, são tidas como naturais, comuns, mas que contribuem para a manutenção das diferenças. “É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão ‘características’ de cada gênero?” (LOURO, 2014, p. 67-68).

No exemplo narrado por “Ana”, a imposição da força física dos garotos sobre as garotas na prática esportiva levou-a a se achar incompetente para aquela atividade, reforçando a ideia de que as mulheres são fisicamente menos capazes que os homens.

O que Louro (2014) reitera, como tarefa mais urgente, é desconfiar de tudo o que é tido como “natural” e, na escola, sobretudo por meio da ação dos(as) professores(as), provocar o questionamento e a desconfiança em relação a tais práticas, pois, do contrário, pode-se estar contribuindo para que as desigualdades sociais e de gênero continuem, e o pior, sejam aceitas como naturais. É a impressão que ficou para “Ana”, a partir da seguinte declaração:

[p]ercebo que sendo pobre vamos assimilando uma falta de confiança em nós mesmos e não percebemos a opressão que sofremos. Por isso nessa escola acreditávamos que

nossas perspectivas futuras eram poucas e desejávamos um emprego formal que possibilitasse nossa sobrevivência. Ninguém falava em curso superior, seríamos faxineiras, pedreiros, caixas, e não mais que isso (ANA, 2008, p. 18).

Após terminar o ensino médio, “Ana” alimentava o sonho do ensino superior, mas, devido às questões financeiras, teve que procurar emprego, o que a fez abandonar por um tempo o objetivo de conquistar sua vaga na universidade.

Procurei emprego e não mais pensei em curso superior. Minha mãe me incentivava para continuar meus estudos, mas não tínhamos muitas condições e abandonei este sonho por um tempo. Arrumei empregos com salários baixos e percebi a dificuldade de trabalhar com tão pouca qualificação (ANA, 2008, p. 19).

Outro desafio presente na vida de algumas alunas é o fato de terem que conciliar a maternidade com o estudo. Muitas vezes, por não conseguirem conduzir tais funções, elas deixam a escola, adiando a continuidade dos estudos. É o que se nota no texto de “Maria”:

[n]a flor da adolescência fui mãe, e descobri a tarefa de educar. A criança desde cedo apresenta seu desenvolvimento, uma consistência e essência própria. Esse acontecimento foi muito marcante na minha vida, me fazendo refletir sobre qual caminho deveria percorrer. Mas, a adolescência é uma época cheia de incertezas, me casei, formei-me mãe, e saí da escola no 1º ano do ensino médio, aos dezesseis anos de idade (MARIA, 2008, p. 7).

Depois que “Maria” retornou à escola, teve problemas para se adaptar à turma e ao horário, e sentiu-se deslocada.

Fiquei um ano sem estudar e quando retornei a escola tive que optar pelo ensino noturno que era a única maneira de conciliar casa, neném e estudos. No começo achei um pouco estranho, pois, as turmas eram formadas por adultos que trabalhavam o dia inteiro, e apesar de tantas responsabilidades, eu era apenas uma menina (MARIA, 2008, p. 8).

A desigualdade de gênero pode ser vivenciada na família e, por vezes, a percepção dessa situação só ocorre posteriormente. Um exemplo disso é quando o pai abandona a família e mãe fica com a responsabilidade de criar e educar os filhos. A aluna “Ceci” descreve essa realidade, pela qual passou.

Entrar na Universidade de Brasília era um sonho para a minha família e eu sabia que pelas condições financeiras era a alternativa que tinha. Me dediquei ao Programa de Avaliação Seriada (PAS) e quando saiu o resultado aprovada em Pedagogia a minha mãe chorou de alegria, disse que foi um dos dias mais felizes da vida dela. Não foi fácil criar a mim e a meu irmão sozinha, tendo de trabalhar e nos sustentar. Quando meu pai saiu de casa eu tinha 10 anos e meu irmão 7, não foi sempre que pudemos contar com a ajuda dele, nesse caso, minha avó e meus tios maternos foram mais presentes, financiando meus estudos e até mesmo comida para nossa casa, às vezes (CECI, 2011, p.13-14).

“Ceci” tinha planos de entrar na universidade, mas, diante de tantos desafios, esse sonho tornou-se bem mais difícil. Todavia, ela insistiu no seu propósito, inclusive por acreditar que a educação pudesse mudar a vida para melhor.

Os discursos de gênero se manifestam de várias formas, inclusive em letras de música, conforme o que se constata no relato da aluna “Tuza”:

[d]uas colegas do curso normal, minha irmã e eu estávamos sempre em eventos de hip hop. Nos shows, nos ensaios, nos lançamentos de CD's e nas festas. Mas sempre estávamos como expectadoras. Nós e outras mulheres, sempre aplaudindo os homens, de lado de baixo dos palcos. Notávamos também que as letras de rap eram bastante machistas. Algumas traziam isso de forma bem explícita, outras nem tanto. Mas já tínhamos a sensibilidade para perceber que a mulher no movimento hip hop seria sempre a visão que o homem tem da mulher, a menos que ela assumisse o microfone. Isto é, parafraseando um provérbio africano que diz que enquanto os leões não aprenderem a contar suas histórias, os contos de caçada aos leões irão vangloriar sempre os caçadores. Enfim, as mulheres precisam assumir seu destino no movimento hip hop, e essas mulheres poderiam ser nós quatro (TUZA, 2009, p. 14).

Os discursos de gênero, como descritos por “Tuza” nas letras do hip hop, contribuem para a permanência de determinadas representações que caracterizam as desigualdades, como o machismo. Não só o hip hop, mas também outros estilos musicais, a exemplo do funk, em algumas letras vulgarizam a mulher e a colocam como objeto. Determinadas músicas atuam como instrumentos que estabelecem ou afirmam as assimetrias entre homens e mulheres.

“Tuza” decidiu então formar um grupo de hip hop com mais três amigas para demonstrar que as mulheres podem ocupar seu espaço e fazer diferente. “Assumimos, inicialmente, com o objetivo de cantar rap ‘de igual pra igual’ com os homens. Nasceu daí o primeiro grupo de rap feminino de Planaltina DF, o ‘De igual pra igual’. Ah, se fosse...” (TUZA, 2009, p. 14). Porém, depois de algum tempo e em razão de uma série de fatores que, inclusive, caracterizam desigualdade de gênero, elas decidiram encerrar o grupo.

A maioria traz responsabilidades, e me parece que essas são maiores, para não dizer mais cruéis com mulheres. Casamentos, filhos, necessidade de trabalhar para sustentar a família ou para custear a despesa com a faculdade levaram o grupo a parar de produzir depois de quatro anos com aproximadamente vinte letras compostas, seis músicas gravadas, participação em um cd lançado em 2002 e participação em shows em todo o DF, várias cidades do entorno e Goiânia (TUZA, 2009, p. 14).

Em outro depoimento, “Ruth” relata que almejava o ensino superior, mas, devido à baixa condição financeira da família, o sonho parecia inalcançável:

[n]o entanto, face à condição sócio-econômica da minha família, o ensino superior apresentava-se como algo inatingível: filha de pais com baixa escolarização – ele operário da construção civil e ela dona de casa e trabalhadora doméstica, ambos egressos de áreas rurais que mudaram para a cidade grande em busca de melhores condições de vida (RUTH, 2010, p. 15).

Todavia, não foi somente tal dificuldade que tornava a aspiração de “Ruth” algo longínquo; ela também encontrou desafios na educação básica que a impediam de alcançar esse ideal.

Ao ingressar no 2º grau, também, enfrentei a Reforma do Ensino de 1971, o que acabou de vez com minhas esperanças de acesso à universidade — isto é, ao ensino superior público e gratuito. Diante dessa mudança educacional, cujo objetivo era preparar o jovem para o mercado do trabalho, meu único recurso para adentrar no então 2º Grau era aderir a um dos cursos profissionalizantes ofertados pelo Colégio, concluí-lo e ingressar no mercado de trabalho em busca de condição financeira que desse suporte ao prosseguimento dos estudos em uma faculdade particular. Destaca-se que a UnB, na época, não ofertava cursos noturnos e para o estudante-trabalhador não havia opção senão buscar a iniciativa privada para acesso ao 3º grau, opção que, no meu caso, percebendo apenas um salário mínimo como auxiliar de escritório, era impossível (RUTH, 2010, p. 15).

Trabalhar durante o dia e estudar à noite é uma realidade bastante comum e árdua. Conciliar o trabalho com o estudo não é tarefa fácil, pois a carga horária da jornada de trabalho, mais o período escolar, torna-se muito cansativa, o que leva a menos horas de sono, prejuízo no rendimento acadêmico e abandono escolar para dedicação exclusiva ao trabalho.

Situação bem parecida se observa no relato da aluna “Sadi”, a seguir.

Preciso estudar ter uma profissão e trabalhar, pensava eu, pois assim estarei garantindo minha existência. Ingressei então em um colégio técnico, o SENAC-

Riachuelo, onde fiz o curso Técnico em Contabilidade me formei e comecei a trabalhar numa loja de móveis. Como era muito imatura, tinha 17 anos, não aguentei de levantar cedo, andar duas horas de ônibus para chegar ao emprego, comer marmita e voltar para casa cansada. Esse primeiro trabalho foi uma vaga que meu tio conseguiu na empresa onde trabalhava. O ambiente era bom, as pessoas muito legais, mas eu não me encontrava preparada para assumir tamanha responsabilidade, tinha ainda dentro de mim, aquela vontade de prosseguir com os estudos, de não parar por aí. Naquele serviço era impossível fazer uma faculdade, era muito longe, cerca de 2:30h de distância de minha casa, teria que encontrar uma faculdade no trajeto de volta para casa e um curso no qual me identificasse (SADI, 2011, p. IX).

“Sadi”, posteriormente, resolveu tentar o curso de Pedagogia e conciliar trabalho com atividades de casa, mãe e esposa.

Acabei deixando minha realização profissional de lado à medida que os filhos iam nascendo, mas sempre tive vontade de voltar a estudar. Então fazer o que agora nessa fase da vida? O que realmente me interessava nessa época de amadurecimento? O que me daria prazer trabalhando? As indagações voltaram, mas ganharam um novo significado. Agora era imprescindível conciliar realização profissional e trabalho prazeroso. Numa tentativa de conciliar trabalho e atividades domésticas, mãe e esposa resolvi fazer pedagogia (SADI, 2011, p. X).

As mulheres, ao lidar com os desafios do trabalho e da vida familiar, assumem uma sobrecarga de atividades que caracteriza desigualdade de gênero, pois elas são afetadas diretamente na renda salarial e na estabilidade nos postos de trabalho.

Em suma: são várias as vivências e experiências de gênero/raça/classe que marcaram a vida das mulheres no período anterior ao seu ingresso na UnB. Destaco as dificuldades relacionadas ao aspecto financeiro, as quais representaram um obstáculo para que a maioria das alunas chegassem ao ensino superior, ao terem que tentar conciliar o trabalho com os estudos. Algumas não conseguiram conformar essas atividades e precisaram adiar ou até mesmo desistir do curso. Em razão do pertencimento a uma classe social pobre, a Universidade Pública tornou-se a única alternativa, para a maioria, de ingressar no ensino superior. Houve inclusive o relato de uma aluna que sofreu preconceito por ser pobre e ter somente um único uniforme para ir à escola.

Com relação ao mercado de trabalho, algumas alunas também vivenciaram desigualdades que começaram antes mesmo de se inserirem no emprego. Depois, quando já estavam trabalhando, em muitos casos recebiam salários inferiores aos dos homens; outras vezes não lhes eram oferecidas as mesmas oportunidades de crescimento na empresa que as ofertadas para os homens.

Observou-se também a experiência da desigualdade de gênero vivenciada por uma aluna, em uma escola conservadora, em que, na hora do recreio, por exemplo, as meninas permaneciam em uma sala e os meninos ficavam à vontade para brincar no pátio. Essas distinções, construídas pela instituição de ensino, entre o que é espaço próprio de meninos e de meninas, na realidade, acabam produzindo divisões de raça, classe e sexualidade.

Outra característica da vivência e experiência de desigualdade de gênero por algumas alunas é o desafio de conciliar a maternidade com os estudos. Elas acabam assumindo maiores responsabilidades na criação dos(as) filhos(as) e nas atividades de casa, tendo ainda que manter os estudos. Muitas não conseguem conciliar essa tripla jornada e acabam deixando o curso.

Essas experiências e várias outras já descritas marcaram a vida das alunas antes de ingressar no ensino superior e foram determinantes para a vivência delas no percurso na Universidade, além das desigualdades próprias desse período, como veremos no tópico seguinte.

2.3 As trajetórias e as vivências das relações de gênero no curso de Pedagogia

Em vários relatos sobre a trajetória no curso de Pedagogia, as alunas afirmaram a importância da formação acadêmica enquanto instrumento para sua autoafirmação como seres humanos na sociedade, e também para o enfrentamento das desigualdades sociais e de gênero. Nesse sentido, vale destacar o entendimento de Assumpção (2014, p. 9) sobre o papel da universidade:

[a] universidade, o ensino e a pesquisa científica têm importante papel educacional e político em diversos âmbitos do projeto de desenvolvimento brasileiro, tanto como estratégia para emancipar mulheres e homens através da formação profissional, quanto na missão de ofertar à sociedade uma reflexão crítica relevante sobre si mesma, de maneira a aprimorar a própria vida social.

Uma das contribuições do curso de Pedagogia é o estudo crítico sobre as questões de gênero, a fim de que as alunas percebam a si mesmas e encontrem subsídios para o enfrentamento das assimetrias que envolvem o tema, bem como para sua vivência na sociedade e na própria faculdade.

O primeiro relato a respeito do curso de Pedagogia é o de “Karen”, que tece considerações sobre a relevância da formação recebida na Pedagogia para o próprio crescimento pessoal, a fim de entender melhor a si mesma e à realidade, citando, inclusive, as disciplinas que contribuíram decisivamente para tanto.

Destaco a importância de algumas disciplinas em especial, como Inconsciente e Educação, Antropologia e Educação, Sociologia da Educação, o Educando portador de necessidades especiais e o Projeto IV. Essas disciplinas tiveram um significado maior para minha formação enquanto ser humano, permitindo que me deparasse com conflitos internos e que por meio da análise de alguns aspectos da minha vida desenvolvesse-me como pessoa, e pudesse compreender melhor a mim mesma e o outro. Acho que é o aspecto mais importante que eu tenho percebido na minha formação como pedagoga. Pude ter acesso a uma formação que me possibilitou perceber o quanto pude evoluir enquanto ser humano que está em contínua (re) constituição, que tem sentimentos, sonhos, angústias, dúvidas, e que tem o direito às incertezas (KAREN, 2006, p. 7).

“Karen” menciona disciplinas do campo da Psicologia da Educação, como Inconsciente e Educação, e dos fundamentos da Educação, como Antropologia e Educação e Sociologia da Educação. No curso de Pedagogia da FE, propriamente, ela cita a disciplina O Educando Portador de Necessidades Especiais, que versa sobre educação inclusiva. São matérias que trabalham a educação sob diferentes óticas – da sociologia, da antropologia, da psicologia – e colocam em evidência temas como a inclusão. Segundo a aluna, essas disciplinas tiveram impacto na sua vida acadêmica e fizeram com que ela se desenvolvesse e compreendesse melhor a si mesma.

Karen fala também sobre o Projeto IV, a disciplina de estágio, que leva o estudante para a prática pedagógica. “O projeto 4 visa à imersão do aluno de Pedagogia nas práticas educativas que ocorrem no contexto formal, seja este vinculado a instituições, particulares ou organizações/movimentos sociais” (VIEIRA; GONZAGA, 2015, p. 246). O educando, pela experiência do Projeto IV, começa a ter a vivência da teoria ligada à prática nas instituições educacionais, onde os fatos e as situações educativas acontecem concretamente.

Na experiência descrita por “Flor”, a aluna revela que, antes de ingressar na Pedagogia, achava que o curso apenas a formaria para o magistério, mas, após ter começado a estudar e conhecer o currículo, sua percepção mudou. “Ao conhecer melhor o currículo proposto pela Faculdade de Educação, eu comecei a vislumbrar as possibilidades que eu poderia ingressar, além do magistério” (FLOR, 2006, p. 17).

Segundo Vieira *et al.* (2015), o currículo do curso de Pedagogia da FE/UnB de então foi elaborado levando em consideração e pensando a formação de um profissional que estivesse preparado para outros ambientes e possibilidades do mundo atual, sendo capaz de atuar em espaços escolares e não escolares. “Flor”, em sua narrativa, deixa claro que percebeu as outras alternativas que a formação lhe proporcionaria além da carreira do magistério.

Há relatos de alunas que optaram pela pesquisa do tema gênero, por perceber que ele já fazia parte da vida. “Agora estou no sétimo semestre, depois de muito analisar a variedade de temas na área de multiculturalismo, quero trabalhar com gênero, pois é o tema que sempre esteve presente em minha vida e na minha concepção, merece aprofundamento maior” (LÚCIA, 2006, p. 16). Quanto ao relato de “Lúcia”, é válido apresentar o conceito de gênero de Assumpção (2014, p. 9): “[o] conceito de gênero remete a um conjunto de práticas sociais que criam assimetrias entre o que é entendido como feminino ou como masculino, além de estabelecer parâmetros para as percepções e avaliações que as pessoas têm de si mesmas e dos outros”.

Outra aluna que trabalhou com o tema gênero no curso de Pedagogia foi “Cris”:

[n]a segunda etapa deste projeto optei por abordar o tema gênero em multiculturalismo. Ótima oportunidade para corroborar que as diferenças entre meninos e meninas são reafirmadas dentro da escola, não só pelas experiências trazidas pelo aluno a partir da convivência familiar e social, mas sobretudo, no próprio discurso e prática dos professores (CRIS, 2007, p. 7).

“Lúcia” e “Cris” mencionam uma área do Departamento de Teorias e Fundamentos (TEF) que não existe mais: a de Multiculturalismo, área muito ampla e que tinha um papel central no currículo que elas conheceram. No campo do Multiculturalismo, como foi narrado por “Lúcia”, existia uma variedade de temas que podem ser aprofundados e vivenciados, a exemplo da desigualdade racial e de gênero e das questões de violência e injustiça, entre outros.

Para abordar um pouco o multiculturalismo, trago a análise de Candau (2013), pois ela entende que no Brasil a questão multicultural possui um aspecto próprio. “Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes” (CANDAU, 2013, p. 17). Além disso, Candau ressalta que a nossa formação histórica é marcada pela eliminação física do outro, por sua escravização, pela negação de sua alteridade, e a

problemática multicultural nos coloca diante desses sujeitos que foram massacrados historicamente, que lutam por sua cidadania, contra as forças de poder destruidoras que os subordinam e excluem (CANDAU, 2013). Portanto, a vivência dessas experiências multiculturais no ambiente acadêmico é fundamental. Inclusive, vale destacar, segundo Candau (2013), que, embora o multiculturalismo não tenha nascido nas universidades, uma das características das questões multiculturais é o fato de elas estarem atravessadas pelo acadêmico, na produção de conhecimentos, e pelo social, na militância e nas políticas públicas.

Em 2007, houve a criação das Disciplinas Gênero e Educação e Educação das Relações Étnico-Raciais. A disciplina Gênero e Educação pretendia:

[d]iscutir a historicidade do conceito de gênero e o uso no ensino e na pesquisa histórica. Refletir sobre os rumos da História das Mulheres e das Relações de Gênero na historiografia contemporânea. Estudar e discutir as relações vigentes nas escolas buscando uma perspectiva ‘inclusiva’ que aborde as questões de gênero, classe, etnia/raça e geração (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 91).

Martins (2018) lembra que o TEF, com o trabalho da professora Iracilda Pimentel Carvalho, passou a oferecer constantemente aos professores do Distrito Federal o curso Gênero e Diversidade na Escola, que pretendia atualizar os profissionais da educação do ensino fundamental da rede pública nas questões de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais. Nas diretrizes educacionais do curso Gênero e Diversidade na Escola, tencionava-se oferecer aos educadores e educadoras da rede pública do ensino fundamental uma noção de respeito e valorização da diversidade que levasse ao respeito aos direitos humanos. Inclusive, a escolha dos temas a serem trabalhados, como gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, e a decisão de trabalhá-los em conjunto, se deu por entender que eles se relacionam de forma complexa e que os profissionais da educação precisam estar preparados para lidar com essa complexidade (MARTINS, 2018).

Embora a área de Multiculturalismo não exista mais no Departamento de Teorias e Fundamentos (TEF), é importante lembrar que os estudos de gênero continuaram com a professora Iracilda Pimentel, e as categorias de gênero, raça e etnia, segundo Martins (2018), passaram a constituir o discurso acadêmico do TEF.

A aluna “Cris” mencionou que o discurso e a prática dos professores ratificam as desigualdades em sala de aula. Oliveira (2015, p. 267) faz as seguintes indagações: “[o] que é

então que move a educação? Se não as dúvidas e inquietações que colocam os indivíduos frente ao seu tempo e transgressores de verdades absolutas?”.

A educação deve ser constantemente repensada, diante de temas tão significativos e que envolvem as diferenças, o respeito à condição da outra pessoa.

É por isso que os estudos de gênero estão engajados nas práticas educativas, pois aliados a elas, estes estudos possibilitam as mais variadas formas de entender e aceitar a diversidade e possibilitar a efetivação dos direitos humanos na sociedade atual (OLIVEIRA, 2015, p. 267).

Mais um exemplo da relação de gênero no curso de Pedagogia é a vivência da maternidade, a difícil tarefa que algumas alunas tiveram em conciliar os estudos com a missão de ser mãe. Na experiência relatada pela aluna “Diva”, essa desigualdade de gênero é marcada.

Nesse meio tempo casei-me e engravidei. Como antes de engravidar do meu filho Pedro, havia perdido um filho e tive um início de gravidez difícil, juntamente com minha família decidimos que seria melhor trancar um semestre. E por falta de experiência acabei trancando mais um, quando do nascimento do meu filho. Mas foi bom, pude ficar um tempo com meu filho. Mas, quando retornei me sentia perdida, como que fora de contexto e foi como recomeçar de novo o processo de inserção na Universidade (DIVA, 2007, p. 8).

A assimetria de gênero está presente na maternidade, em que as desigualdades são evidentes. Segundo Biroli (2018), isso se verifica especialmente na divisão do trabalho, na qual, majoritariamente, a mulher é sobrecarregada com as atividades domésticas, o que restringe sua participação em outros campos da vida, como o estudo e a política, enquanto os homens ficam mais liberados das responsabilidades e do trabalho com a criança. “Por isso é que se transforma em fator de vulnerabilidade para as mulheres. Essa dedicação desigual de tempo e energia desdobra-se em maiores dificuldades para o exercício do trabalho remunerado” (BIROLI, 2018, p. 107). Quando as responsabilidades com a criação dos filhos não são divididas adequadamente entre os pais, a maternidade se torna um fator que reduz a autonomia das mulheres.

Outra experiência de tentativa de conciliar a maternidade com a universidade foi a da aluna “Tina”, que se tornou mãe poucos meses antes de entrar na Pedagogia.

Durante a gravidez tive uma “crise” com a maternidade e vi que realmente ser mãe é fazer escolhas e abrir mão de muita coisa. Mesmo antes de entrar na Universidade eu

conheci o projeto Rondon e me interessei muito pelas atividades realizadas no projeto, atividades que eu considero como fontes de conhecimento e de experiências únicas, além de proporcionarem uma nova visão da realidade para quem participa. Eu desejava muito participar, mas não sabia como (TINA, 2008, p. 17).

A experiência da maternidade durante a formação acadêmica também foi desafiadora para “Tina”.

No primeiro semestre de 2007 meu filho estava com quatro meses e eu voltei as aulas, decidi não trancar o semestre pois me atrasaria ainda mais para me formar. Por conta do estágio sempre cursei poucos créditos e trancar um semestre me pareceu uma loucura. Decidi parar com todas as minhas atividades em estágios e projetos, e me dedicar à faculdade pela manhã e cuidar do filho à tarde. No segundo semestre de 2007 resolvi voltar a trabalhar, motivada pela necessidade financeira, pois minha vontade era somente estudar e me formar logo. Mas não consegui um outro estágio como eu queria, ficou ainda mais difícil conciliar estudo, trabalhos e família (TINA, 2008, p. 18).

A sobrecarga de atividades da própria maternidade, do estudo e do trabalho remunerado configuram a desigualdade de gênero. “Tina” descreve que isso foi bem cansativo durante o período da faculdade:

[c]omo mencionei, no início desse memorial, o meu processo educativo está intimamente ligado às minhas experiências de vida. Esse ano de 2008 está sendo muito difícil para mim; trabalho, gravidez, estudos. Considero-me uma mulher forte, mas às vezes me canso (TINA, 2008, 20-21).

A exaustiva e desafiadora experiência de ser mãe, esposa e estudante universitária foi descrita pela aluna “Maria”: “[d]ecidi fazer o curso de Pedagogia na UnB. Sabia que não seria fácil. Nessa época estava com dois filhos, o mais velho com seis anos e o menor com seis meses, e vivi a dura realidade de ser mãe, esposa e estudante universitária” (MARIA, 2008, p. 9).

Na busca por conciliar os cuidados com os filhos e a dedicação aos estudos, em alguns momentos “Maria” não conseguiu dar a devida atenção aos filhos e isso foi doloroso para ela.

Mas me lembro bem da primeira aula que tive, pois levei meu filho Eduardo no carrinho de bebê, e assisti a aula de antropologia. Foi então, que conheci uma mulher muito especial, Leila Chalub. Com essa professora descobri o universo maravilhoso de Edgar Morin, com Os sete saberes necessário à educação do futuro, e Darcy Ribeiro, com suas certezas e ideais. Ao mesmo tempo em que me envolvia nos estudos, parte de meu coração – meus filhos – ficava um pouco de lado, e isso me

doía, mas era preciso enfrentar as incertezas, para que o conhecimento florescesse, nesse tempo de mudança (MARIA, 2008, p. 9).

Quando “Maria” teve o terceiro filho, tomou a decisão de trancar a faculdade, pois já não era possível conciliar as atividades, o que representou outro momento difícil na sua trajetória. “Porém, a vida dentro do seu ciclo natural me mandou mais um neném, e grávida do terceiro filho, esposa, estudante, me senti obrigada a trancar o curso na faculdade: eram tarefas demais. E lá se foi um ano e meio longe da UnB” (MARIA, 2008, p. 10).

Mais uma realidade vivenciada por “Maria” que teve impactos na vida acadêmica foi a tentativa de conciliar o emprego com a universidade. “No começo de 2013 fui trabalhar na Câmara Legislativa do Distrito Federal, local que aprendi muito, mas, tive que sacrificar os estudos e pegar menos disciplinas” (MARIA, 2008, p. 10). Esses desafios presentes no percurso de “Maria” no ensino superior foram marcados pela desigualdade de gênero não apenas na universidade, mas na vida como um todo. Nesse sentido, Biroli (2018, p. 107) afirma:

[a]s tensões entre maternidade e trabalho remunerado [...] não são vivenciadas da mesma maneira pelos homens que são pais, justamente porque deles se espera menos ou muito pouco no cotidiano da criação dos filhos, ainda que a divisão convencional implique a atribuição a eles do papel de provedor (BIROLI, 2018, p. 107).

De toda forma, a avaliação que “Maria” fez da sua trajetória na Pedagogia foi muito positiva; o conhecimento adquirido foi importante para que ela desenvolvesse discernimento crítico, a fim de lidar com a realidade.

Frequentemente me recorro dos momentos que vivi, e diante das marcas do passado, acredito e sonho com o mundo melhor. Quanto à capacitação teórica, ainda tenho muito a aprender, mas, concluo o meu curso com o pensamento crítico e reflexivo, e esse é o meu alimento para a prática cotidiana (MARIA, 2008, p. 12).

A aluna “Ângela” descreveu o quanto precisou restringir determinadas atividades na universidade, em função de a maior parte do seu tempo ser dedicada ao trabalho.

Desde que iniciei minha graduação, no primeiro semestre de 2006, sempre trabalhei o dia inteiro e, no período noturno, ia para a Universidade. Isso me fez ficar limitada quanto a alguns projetos, eventos e até mesmo disciplinas que gostaria de cursar e que não podia devido ao horário. Eu tinha muita vontade de participar de eventos,

palestras, congressos e de desenvolver pesquisas para contribuir na formação e para que eu pudesse ter vivenciado um pouco das múltiplas atividades que a Universidade nos oferece (ÂNGELA, 2009, p. 16).

Conciliar tantos papéis não é fácil para as mulheres, e isso demonstra a desigualdade vivenciada por elas. A aluna “Sadi” também descreveu os desafios de tal desigualdade na sua trajetória universitária, juntamente com outras inúmeras responsabilidades.

A escolha foi feita: Pedagogia era o curso, só precisava voltar a estudar, procurei um cursinho perto de minha casa, no momento já morava na Asa Norte e me matriculei. Colocava meus filhos na escola e ia para o Alub-Asa Norte estudar, me sentia totalmente deslocada no meio daqueles jovens e adolescentes, estudando de dia. Mas o turno vespertino era o melhor horário para mim, procurei naquele tempo me dedicar aos estudos, entretanto, conciliar casa, maternidade e estudos não são tarefa fácil, ainda mais quando se tem filhos que precisam constantemente de cuidados e atenção (SADI, 2011, p. XI).

Os deveres com a maternidade e o trabalho, além das dificuldades financeiras, acabaram limitando seu desempenho e sua maior dedicação à Pedagogia.

Cursar a faculdade para mim sempre representou um desafio muito grande, pois conciliar tantos papéis não é tarefa fácil, ainda mais quando se tem demandas tão intermitentes. Procurei fazer o meu melhor, no entanto, muitas vezes gostaria de ter tido mais tempo, situação financeira que me proporcionasse à compra de livros e disposição para me aprofundar nos conteúdos disciplinares. E também, gozar de todas as possibilidades que a Universidade oferece, como aluno especial, participação em seminários, cursos de extensão e eventos, para se ter uma formação de alto nível e qualidade, no entanto não pude fazê-lo devido as inúmeras circunstâncias da vida, e de uma maneira muito peculiar isso mexe com meu interior, pois o ensino sempre foi algo que me fascinou, e me traz um sabor de “quero mais” (SADI, 2011, p. XV).

Para a aluna “Carol”, a trajetória no curso de Pedagogia também foi marcada pelo desafio de harmonizar os estudos com a maternidade.

No quarto semestre, retornei à faculdade e, como eu não tinha família e ninguém para cuidar da Gabrielle, resolvi então levá-la comigo para as aulas, pois minha filha foi um motivo de forma e determinação na minha vida, principalmente na minha vida acadêmica. Muitos falaram que era loucura minha, que deveria largar tudo e cuidar da Gabi, mas eu pensei e penso até hoje que eu continuar seria necessário para mim e muito mais para ela, na perspectiva de que eu sempre quero o melhor para ela. Ela sempre foi uma criança tranquila e, com isso, estava conseguindo conciliar, apesar de ter que levá-la de ônibus, ela era ainda era pequena então dava para levar (CAROL, 2011, p. 17).

“Carol” foi uma das mães que conseguiram permanecer no curso de Pedagogia e concluí-lo. Assim, as dificuldades da permanência das mulheres na universidade podem envolver fatores individuais, familiares, sociais, emocionais e financeiros, entre outros, o que torna mais complexo conciliar todos os papéis assumidos.

A investigação de como as estudantes vivenciaram a questão das relações/tensões de gênero na escolarização básica e no itinerário do curso de Pedagogia, construída neste capítulo, foi importante não apenas para perceber os desafios com que as mulheres se deparam no ambiente escolar, no trabalho, na família e quanto ao aspecto desigual da sua condição, mas para notar que elas buscaram formas de enfrentar e superar essas diferenças. Uma das maneiras que as alunas encontraram para construir sua autonomia foi por meio dos estudos. Nesse sentido, veremos, no capítulo seguinte, como a formação em Pedagogia foi importante para essas pessoas enfrentarem as desigualdades de gênero e buscarem seu empoderamento na sociedade. Ao falar de empoderamento, cito e utilizo a conceituação descrita por Colling (2004, p. 6):

[d]erivado da palavra inglesa empowerment que significa dar poder, habilitar, o termo tem sido usado numa perspectiva de gênero como o processo pelo qual as mulheres incrementam sua capacidade de configurar suas próprias vidas. É uma evolução na conscientização das mulheres sobre si mesmas, sobre sua posição na sociedade [...]. O empoderamento deve capacitar as mulheres para assumir o poder levando em conta as relações de poder entre homem e mulher, hierarquicamente construídas.

No conceito de empoderamento está presente outro também importante, o de poder. Nesse sentido, é válido analisar: o que é o poder? Quem dá poder? Sobre esse conceito, Berth (2019, p. 21) traz uma afirmação que é, no seu entendimento, a síntese do poder a ser desenvolvido no processo de empoderamento:

[q]uando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor.

O empoderamento, conforme Berth (2019), não visa retirar o poder de alguém para dá-lo a outro(a), a ponto de se inverterm os polos de opressão. Empoderamento é uma postura de enfrentamento da opressão para tentar eliminar as situações de injustiça e buscar o equilíbrio quanto às existências em sociedade.

Berth (2019) entende que o empoderamento, tanto individual quanto coletivo, é um instrumento essencial nas lutas pela emancipação das minorias sociais, especialmente nos aspectos raciais e de gênero.

O empoderamento individual e coletivo são duas faces indissociáveis do mesmo processo, pois o empoderamento individual está fadado ao empoderamento coletivo, uma vez que uma coletividade empoderada não pode ser formada por individualidades e subjetividades que não estejam conscientemente atuantes dentro de processos de empoderamento (BERTH, 2019, p. 54).

O empoderamento é um fator resultante da união de pessoas que se reconstroem e desconstroem em um processo que levará ao empoderamento adequado da coletividade, tendo como resultado as transformações sociais de que todos(as) usufruirão (BERTH, 2019).

Convido o(a) leitor(a) a nos acompanhar nessa análise.

3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA PARA O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO

Neste capítulo, o objetivo é avaliar até que ponto, segundo os relatos egodocumentais, a formação em Pedagogia foi importante para auxiliar as estudantes a enfrentarem as desigualdades de gênero e buscarem sua autonomia ou empoderamento na sociedade.

O capítulo está dividido em três tópicos. No primeiro, estuda-se a importância que o ambiente da FE/UnB, enquanto espaço social, como o *locus* onde ocorre o curso de Pedagogia, teve no esclarecimento e no enfrentamento das questões de gênero. No segundo tópico, verifica-se o papel de determinadas disciplinas na percepção das questões de gênero, no olhar crítico para as desigualdades e na vivência da autonomia no decorrer do curso. No terceiro tópico, pesquisa-se sobre a contribuição dos(as) professores(as) do curso de Pedagogia para a formação acadêmica e a compreensão das questões de gênero.

3.1 O ambiente

O ambiente que o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia de 2002 propunha para a FE pautava-se pela inclusão, diálogo, diversidade, multiplicidade e flexibilidade, mediante um currículo em que os(as) aluno(as) podiam optar por diferentes disciplinas, inclusive de outros departamentos.

O Projeto Acadêmico, na versão de 2002, destaca a necessidade da construção de espaços formativos flexíveis, para que efetivamente ocorram processos de aprendizagem e não apenas de ensino. “Torna-se cada vez mais fundamental a criação de espaços de formação, abertos, contínuos, em fluxos não lineares, capazes de se reorganizarem conforme os objetivos ou contextos nos quais cada qual ocupa uma posição singular e evolutiva” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, s. p.). Assim, percebe-se que o curso de Pedagogia da UnB constituía-se num ambiente amplo e acessível que proporcionava equilíbrio entre a liberdade e os aspectos obrigatórios.

A flexibilidade está presente, inclusive, na organização curricular do curso, estruturado em fluxo curricular, em oposição ao termo grade curricular, como lembram Vieira e Gonzaga (2015). No Projeto Acadêmico de 2002, esse aspecto da fluidez está bem destacado:

[n]a apresentação do Curso de Pedagogia insiste-se sobre o termo fluxo para enfatizar o conceito de fluidez, de flexibilidade, de roteiro orientador, em prevalência sobre o termo grade, que conota um certo aprisionamento espaço-temporal. O encadeamento dos estudos não pode ser subentendido como uma cadeia que confine, espacialmente, a temporalidade de uma práxis formativa (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, s. p).

O curso de Pedagogia da UnB, portanto, é um ambiente favorável para as discentes desenvolverem sua identidade como profissionais, de forma autônoma, a partir da diversidade de elementos formativos presentes nesse percurso. Tal proposta está evidente no Projeto Acadêmico do Curso de 2002:

[...] o **Curso de Pedagogia** será estruturado de maneira que propicie:

1. preocupação com a construção de uma identidade profissional dos educadores marcada por uma profunda consciência da significação de seu papel sócio-histórico, dentro de um projeto de sociedade emancipadora e autônoma.

[...]

5. Formação de um profissional autônomo, capaz de se re-educar permanentemente e de refletir sobre sua prática pedagógica (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, s. p.).

É notório o direcionamento do Projeto Acadêmico no intuito de formar profissionais autônomos(as), como pessoas críticas da realidade e capazes de dar continuidade à própria formação. Esse propósito também se evidencia nos egodocumentos, nos quais as alunas descrevem, em relatos elaborados nos memoriais acadêmicos, sua percepção sobre a importância do curso de Pedagogia como ambiente de construção da autonomia e de enfrentamento das desigualdades de gênero.

Em seu relato, a aluna “Flor” expõe a mudança de sua concepção sobre o curso de Pedagogia ainda no primeiro semestre, o que mostra de forma positiva a relevância do curso para a sua formação.

Quando as aulas começaram, eu me surpreendi com a pedagogia. Eu tinha a ideia de que era um curso monótono, desinteressante e vazio de conteúdo. Logo, as primeiras aulas me provaram o contrário. O primeiro semestre foi de muita importância para mim, pois foi quando mudei completamente o meu pensar sobre a pedagogia (FLOR, 2006, p. 16).

Essa percepção de “Flor” pode estar contemplada na proposta curricular, vista como algo em construção e que abrange diferentes percursos formativos para a escolha dos(as) discentes. Vejamos:

[p]artindo do pressuposto que o currículo é algo aberto e em movimento, que privilegia tanto o processo para definir diferentes percursos quanto os resultados a serem alcançados, a presente proposta curricular deve ser vista como uma rede com um número pré-fixado de nós essenciais que, por sua vez, constituem pontos de referência e de conexão para um sem número de possibilidades e alternativas para ampliar e diversificar as trajetórias de sujeitos aprendizes na sua formação profissional (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, s. p.).

A aluna “Áurea” também destaca o curso de Pedagogia como espaço para seu crescimento pessoal e social:

[o] curso de Pedagogia da UnB me encanta por sua amplitude e por sua colaboração significativa em minha formação intelectual. Entre outras coisas, conheci algumas ideias de Paulo Freire, Celestin Freinet, Vygotsky, Maria Montessori, Karl Marx, Durkheim, [...]. Pensamentos que ampliaram meus horizontes e contribuíram para minha formação pessoal, e que certamente tem sido úteis em minhas intervenções na área de educação, que é uma área, sem dúvidas, estratégica, para o desenvolvimento tanto pessoal, como social. Tudo isso ajudou a confirmar minha identificação com as áreas pedagógicas (ÁUREA, 2007, p. 10).

A educação e o conhecimento do pensamento de autores consagrados, citados por “Áurea”, proporcionou identificação com a Pedagogia, pois forneceu subsídios para a sua atuação profissional.

O curso de Pedagogia é o *locus* onde as alunas se identificam com questões essenciais da própria vida, como foi vivenciado por “Diva”. “Mais para o fim do curso interessei-me pela diversidade cultural no espaço educativo com enfoque na questão da construção da identidade negra pelos alunos” (DIVA, 2007, p. 9).

É válido ressaltar que o curso de Pedagogia da FE/UnB oferecia, em 2002, possibilidades formativas para que o(a) profissional pudesse atuar em amplos espaços. Essa proposta já estava presente na elaboração do Projeto Acadêmico do curso de então. “Percebe-se na construção do Projeto Acadêmico, uma preocupação em formar um profissional autônomo, capaz de dar continuidade à própria formação e que esteja apto para atuar em espaços escolares e não escolares” (VIEIRA *et al.*, 2015, p. 271). Esses caminhos serão descobertos

pelas discentes ao longo do processo formativo, bem como a área de atuação das futuras educadoras.

À medida que vai avançando e penetrando no mundo do trabalho em toda a sua complexidade, o futuro educador é levado a fazer opções quanto ao perfil profissional que ele pretende ter a partir de experiências e reflexões, culminando na elaboração de um projeto profissional próprio (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, s. p.).

Outro relato interessante é o da aluna “Ângela”, que também demonstra a contribuição do curso de Pedagogia para o enfrentamento das desigualdades de gênero.

Retomando a escolha pelo curso de Pedagogia, hoje, vejo como a graduação me completa e me dá forças para vencer todos os obstáculos que surgem; almejo contribuir para o processo educacional do país e romper com a conjuntura de desigualdades e exclusão que ainda temos no setor. Acredito que todos devem ter acesso à educação e que ela precisa ser igualitária de forma que dê subsídios para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna e na qual o amor e o respeito ao próximo possa ser nosso lema (ÂNGELA, 2009, p. 18).

A desigualdade de gênero continua presente no ensino superior, como destaca Guedes (2008), pois as mulheres, no geral, embora sejam mais graduadas que os homens, licenciadas, mestres ou doutoras, ainda ganham menos e têm menos acesso a posições de liderança dentro e fora das instituições de ensino superior.

De modo mais pragmático, a análise da trajetória do contingente feminino com nível universitário é fundamental, uma vez que o acesso às universidades traduz-se em ascensão social e possibilidade de concorrência por melhores postos de trabalho e, do ponto de vista das relações de gênero, em ocupação de postos de poder/comando controlados tradicionalmente por homens. Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante em um contexto como o brasileiro, no qual a participação feminina em importantes esferas decisórias ainda é bastante incipiente (GUEDES, 2008, p. 121).

É importante destacar também, conforme Guedes (2008), que a “igualdade” ou superioridade numérica das mulheres nos cursos de graduação não representa de fato uma equidade entre os gêneros, visto que, apesar do aumento do público feminino em diversas carreiras, elas também continuam maioria nas carreiras de menor prestígio. Isso revela, na realidade, a desigualdade de gênero, a exclusão e a divisão no processo de entrada das mulheres na Universidade, que muitas vezes é ocultado.

O intenso avanço do ponto de vista quantitativo, contudo, mascara alguns aspectos de exclusão e segmentação do processo de entrada das mulheres nas universidades. Igualdade numérica não significa equidade de gênero, uma vez que a tendência de maior peso feminino nas carreiras de menor prestígio e mais mal remuneradas se acentua ao longo do período (GUEDES, 2008, p. 121).

Guedes (2008) ainda enfatiza que o fato de as mulheres continuarem por mais tempo se dedicando aos estudos está relacionado à falta de alternativas no mercado de trabalho. Segundo o autor, embora o acesso ao mestrado ou ao doutorado não signifique, necessariamente, que elas terão melhores salários, esse acesso já representa um avanço em termos de conquistas e crescimento.

Apesar de a conclusão de um curso de mestrado ou doutorado não representar diretamente melhores salários no mercado de trabalho e de ser um nicho ocupacional cada vez mais procurado diante da escassez de empregos, mesmo para uma mão-de-obra qualificada como a que estamos analisando, o acesso crescente das mulheres a esses espaços representa um avanço, se considerarmos a educação como um bem intrínseco estruturador de novas relações de poder (GUEDES, 2008, p. 128).

Em outra narrativa, a aluna “Carol” descreve que o curso de Pedagogia foi significativo para que ela tivesse uma visão diferente da realidade. Assim, o curso seria também o *locus* de mudança e transformação na vida das discentes.

O curso me fez crescer como pessoa, pois se trata de um Curso humano, com opiniões fortes e de cunho social muito forte, questões atuais e que têm um contexto histórico muito fundamentado, que eu jamais conheceria se não estivesse cursando pedagogia na UnB. O curso me deu uma visão totalmente diferente da que eu tinha antes, além de tudo contribuiu para meu papel como mãe, pude perceber acontecimentos no desenvolvimento da minha filha. Assim, concluo que o curso de pedagogia me ajudou a ser uma pessoa melhor e me ensinou que a educação é um ato de amor eterno, que sempre será necessária, e cabe a cada educador fazer a diferença (CAROL, 2011, p. 21).

Esses relatos demonstram a compreensão das alunas sobre o curso de Pedagogia da FE/UnB como um ambiente que proporcionou a realização pessoal e profissional, além da construção da autonomia do próprio processo formativo. As acadêmicas, em suas narrativas, mostraram que se sentiram motivadas a dar continuidade aos estudos, como forma, também, de

enfrentamento das desigualdades de gênero, experiência vivenciada em um curso que é aberto à diversidade e à pluralidade.

No próximo tópico, será analisado o papel de determinadas disciplinas na vida das discentes no que concerne à percepção das questões de gênero.

3.2 As disciplinas

Algumas disciplinas foram decisivas na formação das discentes durante o curso de Pedagogia, contribuindo para que elas encontrassem sua identificação com a profissão, buscassem sua autonomia e pudessem ter uma visão mais abrangente sobre a realidade social, as diferenças culturais, a educação brasileira, as questões de gênero e a forma de enfrentar as desigualdades relacionadas a esse tema.

A aluna “Sadi” descreve que muitos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia têm dificuldades quanto à área profissional ou quanto ao papel que poderão desenvolver no magistério. Ela percebeu isso quando cursou a disciplina Seminário Final de Curso.

Essa falta de identificação no papel profissional é algo relevante dentro do curso de Pedagogia da FE/UnB, percebi este fato quando cursei a disciplina Seminário de Final de Curso com a professora Norma Lúcia, onde a maioria dos alunos em projeto 4 não sabiam a linha de estudos que queriam aprofundar em seu TCC. De acordo com a vivência na disciplina, nessa época já estão prestes a concluir o curso, e ainda não se identificaram com o perfil profissional do Pedagogo. Alguns encontram dificuldade em conciliar o projeto 4 que representa grande parte do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia FE/UnB no espaço escolar, o que é de grande valia na identificação do aluno com a docência, sua base de formação (SADI, 2011, p. XIV).

O Projeto IV¹², também mencionado por “Sadi”, representa o momento em que o discente poderá conhecer melhor a prática docente, observando-a no cotidiano da sala de aula.

¹² De acordo com a ementa da disciplina, o Projeto IV representa o “[m]omento de cumprimento do ‘estágio’ em sua formulação legal. Compreendendo ao todo 240 horas vivenciadas em ‘instituições de ensino formal escolar’ (independentes da idade dos formados e dos educandos). Aqui o fundamental é a vivência concreta das ‘situações educativas’, entendidas como espaço/tempo da atuação interativa com alunos, inclusive em sala de aula. É o momento do planejamento, da execução e da avaliação do trabalho formativo didaticamente experienciado num ‘grupo-classe’, em sintonia com o ‘projeto político pedagógico’ de cada estabelecimento ou instituição onde venha a exercer sua prática”. Informação disponível em: <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=194751>. Acesso em: 15 jan. 2021.

“Aqui o fundamental é a vivência concreta das ‘situações educativas’, entendidas como espaço/tempo da atuação interativa com alunos, inclusive em sala de aula”¹³.

Em seu relato, a aluna “Karen” descreve que uma das disciplinas que a ajudou a se identificar com o ser pedagoga foi o Projeto IV:

[d]urante o curso, essa questão da identidade do pedagogo chamou bastante atenção, principalmente quando pude realizar a primeira e a segunda fase do projeto IV, projeto esse que se trata de dois estágios a serem feitos durante o curso. Ao observar e estar ao lado de alguns professores em seu contexto de prática de ensino, ouvindo as suas ideias, as suas angústias, suas motivações; pus-me a pensar sobre o que leva esses professores a estarem trabalhando na área de educação, como concebem seu papel de professor e como procuram lidar com algumas situações que surgem no seu ambiente de trabalho (KAREN, 2006, p. 7).

De acordo com o Projeto Acadêmico do Curso de 2002, em seu Anexo 1, o Projeto IV era disciplina obrigatória do 6º período, com carga horária de 120 horas, e correspondia a oito créditos. O Projeto IV, de acordo com Borges e Machado (2018), é a denominação utilizada para o Estágio Supervisionado curricular obrigatório.

“Karen” também cita outras disciplinas que foram essenciais para que ela pudesse compreender melhor a si mesma.

Destaco a importância de algumas disciplinas em especial, como Inconsciente e Educação, Antropologia e Educação, Sociologia da Educação, O Educando portador de necessidades especiais e o Projeto IV. Essas disciplinas tiveram um significado maior para minha formação enquanto ser humano, permitindo que me deparasse com conflitos internos e que por meio da análise de alguns aspectos da minha vida desenvolvesse-me como pessoa, e pudesse compreender melhor a mim mesma e o outro. Acho que é o aspecto mais importante que eu tenho percebido na minha formação como pedagoga. Pude ter acesso a uma formação que me possibilitou perceber o quanto pude evoluir enquanto ser humano que está em contínua (re)constituição, que tem sentimentos, sonhos, angústias, dúvidas, e que tem o direito às incertezas (KAREN, 2006, p. 7).

A disciplina Inconsciente e Educação, segundo o Projeto Acadêmico do Curso de 2002, é optativa e fazia parte do Departamento de Métodos e Técnicas (MTC); as disciplinas Antropologia da Educação, Sociologia da Educação e O Educando Portador de Necessidades

¹³ Informação disponível em: <https://matriculaweb.unb.br/posgraduacao/disciplina.aspx?cod=194760>. Acesso em: 15 set. 2020.

Especiais pertenciam ao Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF). A ementa da disciplina Antropologia e Educação, por exemplo, de 2007/1, descreve que:

[a] Antropologia é antes de tudo uma tradição de discursos científicos sobre "o outro" e aí se encontra sua especificidade em relação às demais Ciências Sociais, especializadas na produção de discursos sobre "nós mesmos" ou sobre a própria sociedade ocidental.

Ao apresentar a Antropologia como tradição discursiva, este curso, em seu primeiro bloco começa por chamar atenção para as transformações sofridas pelo discurso antropológico ao longo do tempo, iniciando-se com a crítica ao evolucionismo, centrada na oposição entre etnocentrismo e relativismo cultural. Focaliza também a especificidade do discurso antropológico sobre "o outro" partindo de informações sobre o modo como, ao longo do tempo, firmou-se, especialmente nos trabalhos sobre povos indígenas e sobre os afrodescendentes, uma tendência a pensar o objeto não simplesmente como "o outro", mas como uma parte do "nós" constituído pela sociedade nacional. Também serão discutidas as questões relativas ao método de pesquisa antropológica, a técnica e a conduta do pesquisador perante o "outro".

O segundo bloco do curso apresenta a questão da mudança de paradigma, com ênfase para a complexidade, a transdisciplinaridade e a Educação. Serão discutidas questões como: a necessidade de um pensamento complexo; a cognição humana e as bases para um novo tipo de conhecimento: ciência, natureza e transdisciplinaridade; a multirreferencialidade nos processos educativos¹⁴.

A aluna "Liza", por sua vez, discorre sobre a disciplina Projeto II na sua trajetória no curso de Pedagogia da FE/UnB.

Um outro fator marcante que vivenciei no segundo semestre foi ter cursado o projeto 2, cuja finalidade é apontar diversas finalidades para os pedagogos/as. Esse projeto foi essencial para mim, pois consolidou o meu interesse e desejo em permanecer no curso de Pedagogia. Ao conhecer melhor o currículo proposto pela Faculdade de Educação, eu comecei a vislumbrar que eu poderia ingressar além, além do magistério (LIZA, 2006, p. 17).

Tanto no Projeto II quanto no Projeto III, na perspectiva do Projeto Pedagógico do Curso de 2002, "[...] os estudantes serão acolhidos em áreas temáticas, inserindo-se nos trabalhos e estudos de grupos, passando a vivenciar projetos específicos" (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, s. p.). Na realidade, a intenção do Projeto II é introduzir os estudantes na profissão, como bem descrito no relato de "Liza". Vieira e Gonzaga (2015, p. 246) afirmam

¹⁴ Informação disponível em: <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=197157>. Acesso em: 15 set. 2020.

que “o projeto 2 busca discutir o campo de atuação da Pedagogia com base no estudo e investigação epistemológica da Educação”.

A aluna “Flor” também falou a respeito do Projeto III como disciplina que contribuiu para seu interesse pela temática de gênero:

[n]o terceiro semestre iniciei a primeira etapa do projeto 3. Foi no projeto Mulheres das Águas coordenado pela professora Leila Chalub e desenvolvido na cidade de São João D’Aliança/GO. Neste projeto eram tratadas questões da preservação ambiental do lugar, pois havia um sério problema de poluição do rio que abastecia a cidade. Mas também a dimensão do gênero era contemplada, o que me interessou muito (FLOR, 2006, p. 17).

Conforme a fala de “Flor”, já vista na página 42, uma das suas inquietações sobre a desigualdade de gênero diz respeito à assimetria entre a participação de homens e mulheres no campo de trabalho. Nesse cenário, segundo Guedes (2013, p. 7),

[a]pesar dos intensos avanços das mulheres no mercado de trabalho brasileiro, constatados a partir da análise de diversas variáveis, em alguns campos as estagnações são evidentes. Este é o caso da presença feminina em postos de comando/poder decisório, ou seja, os empregos mais valorizados e bem remunerados que continuam sendo majoritariamente masculinos.

Fica compreendido, na afirmação de Guedes (2013), que, embora o número de mulheres no mercado de trabalho tenha aumentado, esse fato não foi acompanhado por uma diminuição significativa das desigualdades profissionais entre homens e mulheres.

Além do contraste quanto à questão salarial, Guedes (2013) aponta outras desigualdades sofridas pelo público feminino:

[a]pesar de assistirmos aos avanços de uma reduzida parcela de mulheres, a ampla maioria das trabalhadoras continua refém de relações sociais que ainda pensam a família como principal instituição de cuidado. Nos referimos aqui não apenas aos trabalhos ligados aos filhos – vastamente analisados pela literatura – mas também aos cuidados relativos aos idosos (cada vez mais relevantes diante da tendência de envelhecimento da população brasileira) e de enfermos. Concretamente isso representa um trabalho que também não foi desenvolvido pelo próprio Estado brasileiro através de políticas públicas que desconstruam o tradicional binômio homem-provedor e mulher-cuidadora (GUEDES, 2013, p. 11).

Outra narrativa sobre a importância de duas disciplinas do primeiro semestre encontra-se no relato da aluna “Lúcia”:

[c]ursei sete disciplinas no primeiro semestre e, entre elas, gostei muito das aulas de oficina vivencial, já que tínhamos a oportunidade de falar de nossos sentimentos e trajetória escolar até chegar à faculdade e do Projeto I, pois tomei conhecimento de alguns projetos da nossa faculdade bem como dos lugares da universidade (LÚCIA, 2006, p. 15).

O Projeto I, que ocorre no primeiro semestre, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de 2002, consiste na orientação acadêmica individualizada como forma de acolher o estudante no curso de Pedagogia.

No primeiro semestre acontecerá o Projeto I, que consistirá na Orientação Acadêmica Individualizada tendo por objetivo acolher os estudantes e inseri-los no contexto da Faculdade e da Universidade e, mais especificamente, na profissão de pedagogo, tendo em seguida uma visão das diferentes possibilidades de engajamento acadêmico e temático (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, s. p.).

Para Borges e Machado (2018), o Projeto I, cujo propósito é inserir os estudantes no ambiente universitário, tem atingido esse papel.

A disciplina Oficina Vivencial, do primeiro período, também mencionada por “Lúcia”, pertencente ao Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF). De acordo com a ementa dessa disciplina, disponível no site da FE, a intenção é apresentar o ambiente acadêmico. “É o espaço de acolhimento e descortinamento do fazer acadêmico e social universitário, junto aos alunos calouros. Este trabalho será realizado tendo por base a ótica dos fenômenos grupais”¹⁵. De acordo com o programa da disciplina, um dos tópicos a ser trabalhado é a construção coletiva do conhecimento na FE e a experimentação das possibilidades de realização profissional, crescimento pessoal e trabalho em grupo.

Destaca-se que um dos itens do programa da disciplina é a ênfase no crescimento pessoal do(a) discente, além do conhecimento das possibilidades de realização profissional.

A aluna “Dani” referiu o Projeto I como importante não só para a inserção do estudante na Universidade, mas também para o conhecimento dos projetos acadêmicos da FE.

¹⁵ Informação disponível em: <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=193089>. Acesso em: 15 set. 2020.

O Projeto 1 tem como escopo a inserção do Calouro na vida universitária, na Faculdade de Educação e no currículo de Pedagogia. O curso desse projeto revelou-se interessantíssimo, pela diversidade de temas tratados, pelo esforço de pesquisa dos próprios alunos e pela visão de tantas possibilidades de atuação profissional que se abriram à nossa frente (DANI, 2007, p. 16-17).

Sobre a diversidade de assuntos que a aluna encontrou no Projeto I, eles estão descritos na ementa e no programa da disciplina:

[a] transição ensino médio e universitário. A universidade pública. O caráter do público e do privado. Conhecimento das dependências físicas, da organização administrativa e dos projetos pedagógicos e acadêmicos da Faculdade de Educação. Introdução às concepções de educação e suas implicações na história do curso de Pedagogia¹⁶.

Além de proporcionar ao aluno o conhecimento do aspecto físico da FE, o Projeto I aborda os principais conceitos da Educação e sua relação com a Pedagogia:

[i]Introduzir o aluno calouro à vida acadêmica; proporcionar possibilidades de integração grupal; propiciar a reflexão acerca da origem da universidade e sua atual estrutura, bem como sobre a natureza do público e do privado, especialmente nas instituições de ensino superior brasileiras; propiciar ao aluno o conhecimento, tanto do ponto de vista físico quanto estrutural, do campus universitário, sobretudo da Faculdade de Educação; introduzir a discussão sobre as concepções de educação e suas implicações sobre o curso de Pedagogia¹⁷.

A aluna “Dani” relata sua experiência positiva com a disciplina Investigação Filosófica na Educação, que impactou significativamente a sua forma de pensar.

A primeira matéria a causar um grande impacto em meu modo de pensar foi Investigação Filosófica na Educação, optativa cursada no 1º semestre. Nos primeiros dias de discussões em sala de aula, tanto eu quanto meus colegas nos empenhávamos em encontrar o “erro” na fala do outro. Refutávamos sumariamente a opinião divergente da nossa, e nosso objetivo quando falávamos era de convencer o outro de nossas verdades superiores. Contudo o professor Dante Diniz habilmente foi nos provocando de maneira sutil, nos mostrando que estávamos ali não para descobrir quem estava certo, mas para enriquecer o debate com opiniões novas, até mesmo contrárias, e repensar nossas posturas pessoais. Paulatinamente os alunos foram se tornando mais isentos, mais receptivos ao novo, menos preconceituosos e mais

¹⁶ Informação disponível em: <https://matriculaweb.unb.br/posgraduacao/disciplina.aspx?cod=194638>. Acesso em: set. 2020.

dispostos a ouvir; e as discussões, conseqüentemente, ficaram mais ricas, civilizadas e agradáveis (DANI, 2007, p. 12).

Fica evidente na narrativa de “Dani” que a Investigação Filosófica na Educação contribuiu para que ela repensasse sua maneira de lidar com as diferenças e aceitar ideias contrárias sem pré-julgamento, pois, ao estudar o pensamento de autores da Filosofia, dos clássicos aos contemporâneos, aprendeu a cultivar a reflexão e o pensar como postura constante do educador. Na ementa da disciplina, esse propósito está descrito:

[o] curso trata do conceito de educação situado no campo da filosofia, abordando seus problemas e antinomias por meio de pensadores clássicos e contemporâneos. Introduzir a reflexão e o pensar como posturas permanentes do educador/pesquisador e instigar o seu "estado nascente". Para tanto discutir-se-á conceitos fundamentais e métodos de investigação filosófica¹⁷.

“Dani” cita também outra disciplina de igual importância, Antropologia e Educação.

Concomitantemente, muitos de nós estavam também cursando Antropologia e Educação, com a professora Leila Chalub. Estávamos lendo um livro sobre etnocentrismo, o que nos ajudou também a ser mais tolerantes com a opinião alheia e a notar que chegar a uma conclusão e uma experiência coletiva não é necessariamente chegar a um consenso. Sempre há controvérsias, não importa quão convincentes sejam seus argumentos. Percebemos também que a verdade, o certo e o errado eram conceitos muito relativos, que a intolerância pode ser um sentimento muito virulento e contraproducente. Dessa forma, fomos aos poucos sendo convidados a desenvolver uma mentalidade mais acadêmica, digamos assim, mais imparcial, crítica, questionadora, racional, humilde e dinâmica. No fim do semestre, aquelas discussões acaloradas, caóticas e hostis não aconteciam mais (DANI, 2007, p. 12).

Por meio dessa disciplina, “Dani” desenvolveu outra forma de pensar, mais crítica e receptiva às diferenças. O discurso científico sobre o outro, feito na Antropologia, inclusive sobre os indígenas e afrodescendentes, como veremos na ementa, certamente favoreceu um melhor entendimento das desigualdades.

A Antropologia é antes de tudo uma tradição de discursos científicos sobre “o outro” e aí se encontra sua especificidade em relação às demais Ciências Sociais,

¹⁷ Informação disponível em: <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=197181>. Acesso em: 15 set. 2020.

especializadas na produção de discursos sobre “nós mesmos” ou sobre a própria sociedade ocidental.

Ao apresentar a Antropologia como tradição discursiva, este curso, em seu primeiro bloco começa por chamar atenção para as transformações sofridas pelo discurso antropológico ao longo do tempo, iniciando-se com a crítica ao evolucionismo, centrada na oposição entre etnocentrismo e relativismo cultural. Focaliza também a especificidade do discurso antropológico sobre “o outro” partindo de informações sobre o modo como, ao longo do tempo, firmou-se, especialmente nos trabalhos sobre povos indígenas e sobre os afrodescendentes, uma tendência a pensar o objeto não simplesmente como “o outro”, mas como uma parte do “nós” constituído pela sociedade nacional. Também serão discutidas as questões relativas ao método de pesquisa antropológica, a técnica e a conduta do pesquisador perante o “outro”.

O segundo bloco do curso apresenta a questão da mudança de paradigma, com ênfase para a complexidade, a transdisciplinaridade e a Educação. Serão discutidas questões como: a necessidade de um pensamento complexo; a cognição humana e as bases para um novo tipo de conhecimento: ciência, natureza e transdisciplinaridade; a multirreferencialidade nos processos educativos¹⁸.

O segundo bloco da disciplina está mais direcionado ao campo da educação e às bases para discussão de um conhecimento inserido na diversidade e na complexidade, tendo como referência a ciência, a natureza, a transdisciplinaridade e a multirreferencialidade.

Esses dois últimos conceitos são bem desenvolvidos por Fagundes e Burnham (2001, p. 42), para os quais “a transdisciplinaridade, mesmo quando pautada na noção de racionalidade aberta, mantém como um dos seus pressupostos básicos a crença de que o conhecimento é um todo integrado e de que é possível uma percepção totalizante da realidade”. São saberes e conhecimentos reorganizados que perpassam várias disciplinas. Inclusive, segundo Fagundes e Burnham (2001, p. 46), existem campos do conhecimento que procuram a abordagem transdisciplinar “para poder produzir novas ou ampliar as já existentes hipóteses explicativas referentes a problemas com que lidam”.

Sobre a multirreferencialidade, Fagundes e Burnham (2001, p. 48) afirmam que ela surge de uma

reflexão sobre a prática, é uma abordagem que assume plenamente a hipótese da complexidade do real, mas de forma diferenciada da inter/transdisciplinaridade. A multirreferencialidade não pretende ser uma integração (soma) de conhecimentos; ao contrário, postula o luto do saber total, posto que quanto mais se conhece, mais se cria áreas de não-saber. Quanto maior é a área iluminada, maior será a área de sombra.

¹⁸ Informação disponível em: <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=197157>. Acesso em: 15 set. 2020.

Os diversos sistemas de referências são diferentes, não redutíveis uns aos outros e escritos em linguagens distintas. A aceitação da diversidade que constitui o complexo e, portanto, a compreensão de que o exercício de reflexividade requerido por ela exigirá um amplo espectro de referenciais é o centro da perspectiva multirreferencial (FAGUNDES; BURNHAM, 2001). Ainda para Fagundes e Burnham (2001, p. 48), “a multirreferencialidade pode ser entendida como uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela”. Essa reflexão, trabalhada na disciplina Antropologia e Educação, é fundamental para compreensão da realidade e também para lidar com as diferenças.

A aluna “Mylla” comenta sobre a disciplina Fundamentos da Educação Ambiental, que foi relevante para descoberta de novos sentidos para a sua vida, especialmente na forma de perceber com outro “olhar” a relação do ser humano com o ambiente.

No primeiro semestre de 2004 iniciei o meu tão sonhado curso de graduação em Pedagogia. Fui orientada a não recusar nenhuma disciplina ofertada, dentre as optativas me ofereceram Fundamentos da Educação Ambiental com a professora Vera Catalão. Meu antigo desejo de descobrir mais sobre a relação do homem com o meio se tornou uma grande história de amor com meus estudos. A partir dessa disciplina construí, desconstruí e reconstruí novos sentidos de vida, passei a enxergar as relações com lentes diferentes, compreendi que não somos o ambiente, somos seres interdependentes, complexos, envolvidos em uma rede de incertezas (MYLLA, 2008, p. 20).

A disciplina Fundamentos da Educação Ambiental pertence ao TEF e analisa os “fundamentos do pensamento ambiental, numa perspectiva histórica. A ideia de crise, mudança de paradigma, ecologia humana. Construção do novo paradigma em articulação com a prática de educação ambiental”¹⁹. Todos esses conceitos foram fundamentais para que “Mylla” compreendesse melhor a complexidade e a inter-relação do ser humano com o ambiente. De acordo com o programa da disciplina, as “principais questões ambientais são analisadas sob múltiplas dimensões: econômica, política, social, filosófica, antropológica e psicológica” (UnB, 1971/2, s. p.). Além disso, estuda-se “o papel da educação como base para a transformação das relações homem-meio visando a expansão da consciência ambiental e a conservação do meio ambiente e dos recursos naturais”²⁰.

¹⁹ Informação disponível em: <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=191663>. Acesso em: 15 set. 2020.

Além da Oficina Vivencial, do Projeto I e da Antropologia da Educação, a discente “Ana” também menciona as disciplinas Investigação Filosófica na Educação e Perspectivas do Desenvolvimento Humano, que a ajudaram a obter um conhecimento mais amplo sobre a educação na ótica dos filósofos e também a compreender as diferenças sem preconceitos.

No primeiro semestre além do Projeto 1 fiz Investigação Filosófica na Educação, Perspectivas do Desenvolvimento Humano, Oficina Vivencial e Antropologia e Educação. Com estas disciplinas percebi a necessidade de compreender a diferença, o outro sem “rotulações” ou “discriminações”. Tive uma visão mais ampla do desenvolvimento e aprendizagem humana e o papel da educação nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem. Também tive acesso a filósofos que se importavam com a educação, onde cada um tinha uma perspectiva diferente acerca desta, desvendando a realidade e os jogos de poder e opressões comuns durante a história da humanidade (ANA, 2008, p. 20).

Na disciplina Perspectivas do Desenvolvimento Humano, também pertencente ao TEF, busca-se compreender “o desenvolvimento humano e suas peculiaridades. Concepções do desenvolvimento do sujeito na psicologia e em diferentes áreas do conhecimento. Dimensões e fases do desenvolvimento humano: contexto ambiental e promoção de saúde integral”²⁰. No programa da disciplina, abordam-se concepções sobre sujeito e identidade em Nietzsche, problematização do sujeito em Michel Foucault e vários assuntos próprios da psicologia que certamente foram importantes para “Ana” entender melhor a si mesma e ao outro.

Todavia, outro aspecto que é importante destacar é que em algumas disciplinas as alunas tiveram experiências frustrantes. É o que foi narrado também pela aluna “Ana”. Sem citar especificamente a disciplina e nem o nome do professor, ela relata a decepção que teve:

[n]o sétimo semestre além do Projeto 4 fiz Ensino de História e Cidadania, Currículo e Ensino, Tópicos Especiais em Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação Ambiental e Filosofia da Educação. Cada uma dessas disciplinas abordou conteúdos específicos, porém muito importantes para minha formação. Acabei conhecendo mais sobre a representação social, a educação ambiental, a construção de um currículo (um desafio que possibilitou um grande crescimento profissional) e ensino de história incluindo a vivência dos alunos. Em uma dessas disciplinas tive uma experiência muito ruim, o professor se exaltou e me humilhou na apresentação de um seminário, mas eu tive apoio de toda a turma e o professor reconheceu que errou e pediu desculpas por ter deixado problemas pessoais influenciarem em sua vida profissional (ANA, 2008, p. 23).

²⁰ Informação disponível em: <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=194654>. Acesso em: 15 set. 2020.

As disciplinas do curso de Pedagogia foram fundamentais para que as alunas pudessem assimilar, por meio do olhar de diversos autores do campo da educação e demais áreas de formação, a questão da desigualdade de gênero, além de lidar com esse tema tão relevante e com vários outros que fizeram parte do seu percurso acadêmico. No terceiro tópico, será apresentada a atuação de docentes e sua contribuição para que as alunas pudessem enfrentar as questões de gênero não só no ambiente acadêmico, mas na própria vida.

3.3 Os(as) professores(as)

Neste tópico, será estudada a relação das alunas com os(as) docentes, a atuação e a contribuição de professores(as) para que elas enfrentassem as questões de gênero, analisando-as sob vários aspectos em determinadas disciplinas. O papel dos(as) professores(as) é crucial para o trajeto acadêmico dos(as) discentes em muitos sentidos, a exemplo do despertar para o pensamento crítico e a melhor compreensão da realidade social e suas desigualdades, inclusive a de gênero; o estímulo à identificação com o próprio curso e com a carreira profissional; e o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas na temática.

A aluna “Dani” cita em seu relato a contribuição da professora Luciana Gomide, da disciplina Filosofia da Educação, para sua formação:

[n]o 8º e último semestre, fiz Filosofia da Educação com a professora Luciana Gomide. Além de gostar muito de Filosofia, essa disciplina me marcou também por outro motivo: a professora criou uma atmosfera de muita liberdade, mostrando-se receptiva às nossas colocações e nos conduzindo ao questionamento. Ela deliberadamente procurou nos tornar menos temerosos em relação às avaliações e sempre se mostrou flexível e compreensiva. Apesar de cansada por trabalhar o dia inteiro e já estar no último semestre, ainda encontrei motivação para participar das aulas, que a meu ver geraram discussões muito instigantes, fecundas e envolventes (DANI, 2007, p. 12).

A disciplina ministrada pela professora Luciana Gomide fazia parte, à época, da área de Multiculturalismo do TEF. Uma das características da docente, enfatizada por “Dani”, é conduzir o aluno ao ato de questionar, compreender e flexibilizar-se para o entendimento. Esse ambiente de liberdade para o exercício do pensamento é fundamental não apenas na formação acadêmica, mas em todo o processo educacional.

Alguns docentes conseguiram aguçar nos alunos o interesse por determinadas áreas de formação do curso de Pedagogia. Essa experiência foi descrita pela aluna “Ângela”:

[a] paixão pela gestão escolar brotou conjuntamente com o amor por políticas públicas durante o semestre em que fui aluna e monitora da professora Denise Botelho, na disciplina de políticas públicas. Com esta disciplina percebi o quanto as políticas públicas contribuem para a melhoria dos problemas educacionais. Outro docente que despertou em mim o encanto por estas áreas foi o professor José Vieira, assim que o conheci, tive contato com sua área de pesquisa e atuação, voltada para a gestão e avaliação da educação superior. A avaliação escolar sempre me chamou a atenção porque não é um processo isolado, ao contrário, ela sofre influência de outros aspectos que intervirão diretamente em seu resultado. O professor Célio Cunha me fez refletir sobre questões relevantes da avaliação amparadas pelos aspectos social e filosófico. Além dos professores citados anteriormente, ressalto a importância em meu aprendizado da professora Maria, que, com sua rigidez, me ensinou a ter mais disciplina; a professora Sônia Marise, que propiciou experiências significativas junto a comunidades carentes e cooperativas de trabalhadores que, juntos, batalham por uma vida melhor (ÂNGELA, 2009, p. 17).

Denise Maria Botelho atuou como Professora do Departamento de Planejamento e Administração (PAD) da FE de 2006 a 2011, e ministrou as disciplinas Projeto III, Organização da Educação Brasileira, Políticas Públicas e Educação²¹, entre outras.

O professor José Vieira de Sousa trabalha no Departamento de Planejamento e Administração da FE/UnB e ensinou as disciplinas Avaliação nas Organizações Educativas; Projeto III – Projetos Individualizados (PESPE); Projeto IV, Fase 2; Projeto V, Fase 1; Projeto V, Fase 2, Trabalho Final de Curso (TFC); Estado e Políticas Públicas em Educação²² e outras.

Celio da Cunha é professor adjunto da FE desde 1991, lecionando Didática, Avaliação da Aprendizagem e História das Ideias Pedagógicas²³.

A professora Sônia Marise Salles Carvalho trabalhou no Departamento de Teorias e Fundamentos (TEF) da FE/UnB e ministrou disciplinas como Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação; Projeto I – Projetos Individualizados 1 (PESPE); Projeto II – Projetos Individualizados 2 (PESPE); Projeto III – Projetos Individualizados 3 (PESPE); Projeto V – Trabalho Final de Curso (TFC); e Sociologia da Educação²⁴. Cada um(a) desses(as) professores(as) contribuiu para que a aluna pudesse se identificar com determinadas áreas do curso de Pedagogia, o que foi relevante para seu crescimento formativo, pessoal e profissional.

²¹ Informação disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5168554413015642>. Acesso em: 7 out. 2020.

²² Informação disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3287025746166245>. Acesso em: 7 out. 2020.

²³ Informação disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8960254836406881>. Acesso em: 7 out. 2020.

²⁴ Informação disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7582726565531671>. Acesso em: 7 out. 2020.

Nos egodocumentos analisados, também há críticas a alguns(mas) professores(as) que foram motivo de frustração no percurso acadêmico das alunas. Os respectivos nomes não serão divulgados, apenas o relato sobre a situação vivenciada. A aluna “Dani” narra a experiência de decepção com tais docentes:

[o]utra observação com caráter de denúncia que gostaria de fazer é em relação a alguns (felizmente raros) professores, cujos nomes não citarei por razões éticas, que insistem em manter uma postura totalmente incondizente com o compromisso que assume um professor universitário. São aqueles professores que condicionam os alunos a simplesmente dizerem o que eles querem ouvir, que abominam a crítica e a controvérsia e temem ser confrontados em suas convicções. É o tipo de professor que leva qualquer observação menos convencional para o lado pessoal e passa a perseguir sistematicamente o aluno que o contradiz. Aquele educando que não compartilha de suas opiniões é visto como o inimigo a ser aniquilado nas discussões em sala, aquele que merece punição severa e antipatia declarada. É lamentável a existência desse tipo de comportamento em professores universitários, que, frágeis em suas próprias convicções, se colocam na defensiva mediante os alunos mais críticos e autônomos, tentando incutir neles o medo e o sentimento de submissão e passividade (DANI, 2007, p. 12).

A narrativa de “Dani” expressa um conflito interpessoal, uma vez que ela deixa evidente que o(a) professor(a) não aceitava ser contrariado(a) e levava a questão para o lado pessoal quando isso acontecia, chegando inclusive a perseguir o(a) aluno(a). Esse tipo de conflito certamente é prejudicial para ambas as partes, pois, no processo educativo, as diferenças de opiniões e ideias devem ser respeitadas.

Essa atitude do(a) docente, descrita por “Dani”, pode também ser compreendida dentro daquilo que Santos e Soares (2011, p. 361) chamam de soberba intelectual:

[o] docente, à medida que faz uso da soberba intelectual, contribui para que o estudante permaneça numa posição passiva no seu processo formativo. É fato que a relação professor-estudante está assentada no controle de um agente sobre o outro e que, a depender da concepção de sociedade e de homem que se deseja contribuir para formar, o outro será considerado subordinado, implementando uma relação de poder marcada pelo autoritarismo, ou será percebido como sujeito ativo, acionando a autoridade epistemológica do professor.

Outra exposição que mostra frustração da aluna com o professor foi a de “Duda”:

[e]sse foi o semestre das decepções. Outras dessas foi pedir a disciplina de Psicologia da Educação com o mesmo professor da disciplina Perspectivas do Desenvolvimento Humano (1º semestre). Um dia de aula tínhamos que apresentar um pequeno trabalho

para a turma, feito em duplas. Começamos a apresentar e ele começou a fazer caras de poucos amigos, quando a gente terminou, ele acabou com a gente e nos constrangeu diante toda a turma. Foi uma cena muito ruim; eu quis até chorar, mas fui forte e resisti. Ao final da aula, falei para ele que não necessitava de tudo aquilo, ele poderia ter muito bem esperado o final da aula para nos chamar atenção. Depois desse dia ia para a aula totalmente desmotivada e fiquei com medo até de ser reprovada (DUDA, 2008, p. 27).

Muitas vezes, existe uma postura de autoritarismo do(a) professor(a) em relação ao(à) aluno(a). No caso de “Duda”, ao criticar de forma incisiva e negativa a apresentação, o docente demonstra uma intolerância e severidade que intimida a aluna. Santos e Soares (2011, p. 358) destacam que as “relações professor-estudante hierarquizadas, distantes, autoritárias concorrem para o desinteresse, para a falta de investimento e de confiança do estudante na explicitação e superação de dúvidas, o que compromete a aprendizagem”.

Na experiência mencionada por “Duda”, não houve uma ação mediadora ou um diálogo que possibilitassem o seguimento da aprendizagem e o entendimento entre ela e o docente. Nesse sentido, Roncaglio (2004, p. 104), ressalta que “a acessibilidade ao professor, a relação dialógica guiada por princípios filosóficos humanistas, faz com que o aluno melhor participe do processo de ensino aprendizagem”. Na postura adotada pelo professor, evidencia-se uma relação de poder que permeia, de certa maneira, o espaço acadêmico. No curso de Pedagogia não é diferente, como podemos observar no relato de algumas alunas. Nesse contexto, Roncaglio (2004) observa que as relações de poder ocorrem na universidade

[...] seja pelas relações intrínsecas entre professor e aluno, seja a partir da postura pedagógica adotada pelo educador. Isso demonstra que a prática democrática não se exerce em sua totalidade, pois encontramos relatos que deixam clara a existência de professores que se utilizam de uma pedagogia autoritária no exercício de sua função (RONCAGLIO, 2004, p. 106).

Os(as) professores(as) citados(as) foram referência no processo de formação e construção da identidade profissional e pessoal das discentes. Nesse sentido, segundo António e Manoel (2015, p. 7-8),

[o] professor na educação superior também é modelo para os alunos. É necessário que o professor se conscientize desse fato, pois, muitas vezes, o educando o segue sem nenhuma reflexão sobre a sua postura de docente ou enquanto pessoa, o que imprime maior responsabilidade à sua prática de mestre. Nesta perspectiva, o professor deve fazer a diferença e contagiar o aluno na busca pelo saber, refletir, analisar.

Portanto, a partir dos relatos analisados, foi abordado neste tópico o papel que alguns professores tiveram na trajetória formativa das alunas do curso de Pedagogia, a fim de que elas pudessem consolidar sua identidade profissional dentro das várias possibilidades de formação na FE/UnB, conhecer a realidade a partir de um olhar crítico e perceber melhor a si mesmas e às diferenças, além de entender as desigualdades de gênero presentes no ambiente acadêmico e conseguir preparação para enfrentá-las.

Diante desse contexto, é importante destacar que o presente capítulo trouxe as vivências das mesmas personagens do capítulo anterior, as quais narraram as relações/tensões de gênero que experimentaram, mas tratando de outra dimensão de suas histórias de vida e experiências significativas da formação em Pedagogia. Isso é relevante para demonstrar que os saberes, as experiências e os aprendizados da formação em Pedagogia contribuíram para o enfrentamento das desigualdades de gênero, porquanto as municiou com autonomia, empoderamento e maior compreensão das assimetrias quanto à sua condição humana.

4 REFLEXÕES SOBRE A DESIGUALDADE DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR – UM MINICURSO

Enquanto reflexão sobre as questões da desigualdade de gênero no ensino superior abordadas na presente pesquisa, gerou-se, como produto técnico, um minicurso de extensão sobre o tema, com carga horária de 12 horas, a ser ministrado em três encontros presenciais, após o período da pandemia de Covid-19. O público-alvo é de estudantes do curso de Pedagogia da FE/UnB. A proposta está apresentada a seguir:

1) Título do minicurso

Desigualdade de Gênero no Ensino Superior: análise a partir das narrativas egodocumentais das discentes do curso de Pedagogia da UnB de 2006 a 2011

2) Resumo da proposta

Pretende-se, por meio deste minicurso, analisar o histórico da educação feminina no Brasil, das primeiras letras à universidade; discutir o conceito de gênero pelo olhar de vários(as) pesquisadores(as) do tema; e apresentar a desigualdade de gênero no ensino superior a partir das experiências relatadas pelas discentes do curso de Pedagogia, conforme registradas nos memoriais acadêmicos do período de 2006 a 2011.

3) Justificativa

Faz-se necessário discutir gênero no curso de graduação em Pedagogia, no qual predominam mulheres²⁵, mães, esposas e filhas que vivenciaram aspectos da desigualdade na sua trajetória de vida e estudantil. Embora a quantidade de estudantes do público feminino seja superior à do masculino nos cursos de graduação, é importante destacar, de acordo com Guedes (2008), que tal superioridade numérica das mulheres não representa de fato uma

²⁵ De acordo com o Projeto Didático Pedagógico do curso diurno de Pedagogia, em sua última versão (2018), “[c]orrespondendo ao histórico de um curso e uma profissão majoritariamente feminina, as mulheres correspondem a maioria dos ingressantes, tanto no diurno quanto no noturno” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 24). Informação disponível em: http://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PROJETO_POLITICO_PEDAGGICO_DO_CURSO_DE_PEDAGOGIA_-_DIURNO_compressed.pdf Acesso em: 26 mar. 2021.

equidade entre os gêneros, porque, mesmo com a participação feminina em diversas carreiras, elas também continuam maioria nas carreiras de menor remuneração e prestígio. Isso oculta, na realidade, alguns aspectos de desigualdade de gênero, exclusão e segmentação do processo de entrada das mulheres nas universidades.

Nessa perspectiva, Ferreira (2010) entende que as formas de discriminação contra as mulheres são mais sutis, pois, apesar de elas serem maioria no campo educacional, os preconceitos ainda permanecem, sobretudo pela participação seletiva das mulheres no sistema educacional. A escola transmite padrões de comportamento sexual culturalmente padronizado, o que fortalece a desigualdade social entre os gêneros.

Ainda hoje, as escolas continuam desempenhando vários papéis relacionados com a diferença de gênero, reproduzindo as desigualdades. Assim, quando tentam transmitir conhecimentos às estudantes, as escolas seguem as regras da divisão sexual do trabalho na sociedade, preparando as mulheres para posições semelhantes às das suas mães e de outros membros de seu sexo. As mulheres são identificadas com a arena privada da casa e das relações pessoais e os homens, com o espaço público, da produção e da política (FERREIRA, 2010, p. 43).

Assim, é importante discutir por que a desigualdade de gênero ocorre e apontar possíveis alternativas para mudar esse cenário. A partir das narrativas egodocumentais estudantis, as experiências e vivências dessas assimetrias acontecem desde a educação básica e continuam no ensino superior. Dos relatos de vida analisados nos memoriais, vários chamam a atenção devido à complexidade das dificuldades pelas quais as estudantes passaram desde a infância até a vida acadêmica. Os desafios em conciliar a vida estudantil com o trabalho e com a maternidade são marcantes na trajetória das discentes. Muitas delas, inclusive, por não conseguirem manter a tripla jornada, acabam adiando ou até abandonando a universidade.

A formação em Pedagogia foi essencial para capacitar as estudantes a enfrentar as desigualdades de gênero e buscar sua autonomia ou empoderamento na sociedade. De que maneira essa contribuição acontece? A começar, pelo ambiente que o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia de 2002 propunha para a FE/UnB, pautado na inclusão, diálogo, diversidade, multiplicidade e flexibilidade. Esses princípios, construídos e vivenciados na universidade, são determinantes para que as discentes se sintam acolhidas e busquem superar as assimetrias. Além disso, Faber, Verdinelli e Ramezani (2012, p. 122) afirmam que

[a] universidade, é um ambiente particular, é uma das instituições que possui influência na sociedade. Representa um modelo, é uma referência, dissemina conhecimento e ao mesmo tempo reflete aspectos da realidade social, anunciando e antecipando mudanças que nela ocorrem. Como toda instituição, o ambiente universitário, desperta expectativas na sociedade quanto a sua atuação. Através do tripé: ensino, pesquisa e extensão a educação superior atinge a essência de sua missão. Ou seja, preparar os indivíduos quanto aos conhecimentos técnicos e saberes profissionais para atuarem no mercado de trabalho e formar a pessoa humana, integrando-a na sociedade como verdadeira cidadã.

Algumas disciplinas do curso de Pedagogia, segundo as narrativas estudantis, foram decisivas para a formação das discentes, contribuindo para que elas tivessem uma visão mais abrangente das questões de gênero e, conseqüentemente, da forma de enfrentar as desigualdades. As alunas passaram a entender melhor o conceito e os aspectos que provocam as discrepâncias e, a partir dessa formação, buscam a autonomia na sociedade. Faber, Verdinelli e Ramezanali (2012) ainda destacam que a universidade, fonte de novos conhecimentos, não pode apenas refletir a sociedade, mas deve ser protagonista das mudanças necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade equitativa.

Entretanto, Faber, Verdinelli e Ramezanali (2012) ressaltam que pesquisas relacionadas à educação e igualdade ou desigualdade têm demonstrado que as instituições de ensino podem estar utilizando mecanismos sensíveis de discriminação e ainda reproduzindo o modelo patriarcal, apesar de serem previstos os princípios de igualdade para todos. Os autores defendem um olhar mais criterioso sobre a perspectiva de gênero, especialmente nas universidades, pois é de onde sairão os professores dos demais níveis. O tema gênero na educação deve ser abordado para construir uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder que sustentam as diferenças sociais. “Se a universidade desempenha o papel de um agente social que cria, transmite e dissemina conhecimentos, constituindo exemplo e referência para a sociedade, não se podem admitir disparidades neste âmbito” (FABER; VERDINELLI; RAMEZANALI, 2012, p. 123).

4) Ementa

O minicurso abordará os tópicos de história da educação feminina no Brasil das primeiras letras à universidade, o conceito gênero enquanto categoria teórica e fenômeno social e a desigualdade de gênero no ensino superior, a partir das experiências relatadas pelas

discentes do curso de Pedagogia registradas nos memoriais acadêmicos do período de 2006 a 2011.

5) Objetivos

- ✓ Analisar a história da educação feminina no Brasil, das primeiras letras à universidade;
- ✓ Discutir o conceito gênero enquanto categoria teórica e fenômeno social, a partir de estudiosos(as) do tema;
- ✓ Apresentar a desigualdade de gênero no ensino superior, por meio de uma análise das narrativas das discentes do curso de Pedagogia registradas nos memoriais acadêmicos do período de 2006 a 2011.

6) Perfil dos(as) participantes

Estudantes do curso de Pedagogia da FE/UnB, que é majoritariamente feminino.

7) Metodologia

Aulas expositivas dialogadas, roda de conversa.

8) Conteúdo do minicurso

Na primeira aula, será analisada a história da educação feminina no Brasil, desde o período colonial, com as primeiras letras, até o acesso ao ensino superior, que ocorreu no final do século XIX. A partir desses dados, procura-se demonstrar o porquê do acesso tardio das mulheres à educação e da série de restrições quanto ao que lhes poderia ser ensinado, além de evidenciar a desigualdade de gênero sofrida e os reflexos na atualidade.

Na segunda aula, será discutido o conceito de gênero enquanto categoria teórica e fenômeno social, a partir da perspectiva de autores como Guacira Lopes Louro, José Nilson Diniz, Lília Guimarães Pougy, Judith Butler e entre outros(as). No Brasil, de modo geral, o conceito de gênero esteve restrito, por muitos anos, às áreas como a Sociologia, a Psicologia e a Crítica Literária, e ausente nos estudos da Educação, que o adotou somente em 1990. O

objetivo dessa aula é analisar por que o debate sobre gênero é tão importante no ambiente acadêmico e escolar, estimulando as discentes, na sua atuação docente, a oportunizar práticas pedagógicas que incluam discussões acerca das questões de gênero, orientação sexual, sexualidade e LGBT fobias para a construção de uma sociedade mais igualitária. Procura-se também mostrar às alunas que a ausência dessas discussões e práticas inclusivas acarreta a exclusão das estudantes que têm sua orientação sexual fora do padrão social estabelecido.

Na terceira aula, serão analisadas as relações de gênero na educação básica e no curso de Pedagogia, especialmente os aspectos referentes às desigualdades vivenciadas na trajetória do ensino superior, por meio de uma análise das narrativas das discentes do curso de Pedagogia registradas nos memoriais acadêmicos do período de 2006 a 2011. Essa aula tem por finalidade mostrar que o ambiente escolar, que deveria ser um espaço de respeito e acolhimento das diferenças, muitas vezes reforça e reproduz as assimetrias de gênero por meios dos discursos e práticas, além de mostrar a importância que a formação em Pedagogia teve para que as discentes pudessem buscar sua autonomia e empoderamento na sociedade.

9) Avaliação

Questionário com dez questões discursivas.

10) Referências sugeridas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/277>. Acesso em:

BEZERRA, Nathalia. Mulher e Universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE OS SETE SABERES, 21-24 set. 2010, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2010. p. 1-8. Disponível em: <http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/420-07082010-184618.pdf>. Acesso em:

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COLLING, A. M. As mulheres e a Ditadura Militar no Brasil. **História em Revista**, Pelotas, v. 10, p. 1-10, 2004.

DINIZ, N. F. Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 23, p. 477-492, maio/ago. 2008.

FABER, S. G.; VERDINELLI, M. A.; RAMEZANELI, M. A Universidade está contribuindo para a igualdade de gênero? Um olhar sobre a percepção dos docentes de pós-graduação. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 116-140, Edição Especial, 2012.

FERREIRA, Márcio Porciúncula. Currículo, gênero e sexualidade: questões indispensáveis à formação docente. **Margens – Revista Interdisciplinar do PPGCITI**, [S. l.], v. 9, n. 12, p. 37-56, maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2995>. Acesso em: 2 abr. 2021.

GUEDES, M. C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 15, supl., p. 117-132, jun. 2008.

LAMEIRÃO, Adriana Paz. Mercado de trabalho, desigualdade social e de gênero. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – UFES, 31 maio-3 jun. 2011, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: PGCS/UFES, 2011. v. 1, n. 1, p. 1-15.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. *In*: PRIORE, M. D. (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

OLINTO, G. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011.

OSTOS, N. S. C. A questão feminina: importância estratégica das mulheres para a regulação da população brasileira (1930-1945). **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 39, p. 314-343, jul./dez. 2012.

PEREIRA, A. C. F; FAVARO, N. A. L. G. História da mulher no ensino superior e suas condições atuais de acesso e permanência. *In*: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 28-31 ago. 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 1-16.

PEREIRA, S. O. G; NUNES, J. B. A presença das mulheres no Ensino Superior e o papel das políticas de permanência das Universidades Federais brasileiras. *In*: ENPES – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2-7 dez. 2018, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: SBP, 2018. p. 1-15.

POUGY, L. G. Pedagogia de gênero e o feminismo em perspectiva: implicações à cidadania brasileira. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 4, ed. especial, p. 142-165, set./dez. 2017.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na Colônia. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 79-94.

SOUZA, Regis Glauciane Santos de; SARDENBERG, Cecília Maria B. Visibilizando a mulher no espaço público: a presença das mulheres nas universidades. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 16-20 set. 2013, Florianópolis. **Anais Eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-13. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381429366_A_RQUIVO_RegisGlaucianeSantosdeSouza.pdf. Acesso em: 15 Maio 2021

5 CONCLUSÃO

Em conformidade com seu objetivo geral, a presente pesquisa buscou analisar as relações/tensões de gênero vivenciadas na trajetória de mulheres estudantes do curso de Pedagogia da UnB, tomando como base seus relatos egodocumentais elaborados nos chamados Memoriais de Formação e apresentados junto aos seus trabalhos finais de conclusão de curso, entre os anos de 2006 a 2011.

No primeiro capítulo, foram investigadas as desigualdades de gênero experienciadas por essas discentes desde a educação básica até a trajetória universitária. Na educação básica, as experiências narradas são diversas. Por exemplo, o há relato de uma aluna que estudou em uma escola onde os meninos podiam brincar à vontade no pátio no horário do recreio, enquanto as meninas permaneciam em uma sala reservada. Nesse sentido, não se pode aceitar que se tornem naturais as distinções construídas entre o que é espaço específico para o feminino e o lugar próprio para o masculino.

Também há narrativas em que se observa que a questão de gênero, sobretudo o aspecto da desigualdade, não é debatida na escola. Constata-se a ausência desse assunto, que é tão importante. Em um dos registros, a estudante entende que o ensino no ambiente escolar não aborda a mulher como ser histórico, mas apenas como personagem secundário de uma sociedade bastante patriarcal. Infelizmente, em muitas situações, a escola, que deveria propiciar condições para a superação das diferenças, as acaba produzindo e reproduzindo nas suas práticas e discursos.

Algumas alunas descreveram ter começado a se inquietar e se interessar pelas questões de gênero ainda na educação básica, por perceberem o papel reservado às mulheres na sociedade, especialmente no tocante ao ingresso no mundo do trabalho. A percepção era a de que os homens tinham facilidade de ingressar no mercado de trabalho, enquanto esse espaço era bastante restrito para as mulheres. É interessante notar que esse interesse pela temática de gênero iniciou-se na escola e continuou também no ensino superior, no curso de Pedagogia.

Outro aspecto importante nas narrativas foi a dificuldade que as alunas tiveram, sobretudo ao final do ensino médio, de conciliar o trabalho com os estudos. Isso dificultou muito o término da educação básica e o ingresso delas na universidade. Para alcançar o ensino superior, a maioria só tinha como opção a universidade pública, pois eram de famílias de baixa

condição financeira. Devido ao fato de já trabalharem, tiveram que adiar esse objetivo. Há caso de aluna que chegou a ter depressão em decorrência dessa circunstância.

As alunas também vivenciaram as desigualdades de gênero na própria família. Algumas descreveram que a mãe foi abandonada pelo marido e precisou assumir a criação dos filhos sozinha, tendo que trabalhar e deixar a prole com algum outro familiar. São relatos de muitas dificuldades nesse período e que marcaram suas trajetórias posteriormente na FE/UnB.

No curso de Pedagogia, também foram experienciadas as desigualdades de gênero. Há narrativas em que as discentes optaram pela pesquisa do tema gênero por perceberem que este já fazia parte de seu cotidiano. Havia uma compreensão da assimetria ainda na educação básica, pelo que, na formação superior, decidiram aprofundar o tema que sempre esteve presente em suas vidas. Nesse exemplo, percebe-se uma das contribuições da formação em Pedagogia para o enfrentamento das discrepâncias de gênero e para a construção da autonomia dos sujeitos em sociedade.

O espaço acadêmico, algumas disciplinas e a relação com os(as) docentes são vivências do curso que contribuíram decisivamente para que as discentes alcançassem esse resultado, como foi analisado no segundo capítulo desta pesquisa.

Outro aspecto da relação de gênero que marcou o percurso acadêmico de algumas discentes foi a vivência da maternidade, a difícil tarefa que elas tiveram de conciliar os estudos com a missão de ser mãe. Muitas narram que não conseguiram aproveitar o curso de forma mais intensa devido à necessidade de dividir as atividades acadêmicas com o cuidado dos filhos. Nesse aspecto, vale salientar novamente o relato da aluna “Carol”:

No quarto semestre, retornei à faculdade e, como eu não tinha família e ninguém para cuidar da Gabrielle, resolvi então levá-la comigo para as aulas, pois minha filha foi um motivo de forma e determinação na minha vida, principalmente na minha vida acadêmica. Muitos falaram que era loucura minha, que deveria largar tudo e cuidar da Gabi, mas eu pensei e penso até hoje que eu continuar seria necessário para mim e muito mais para ela, na perspectiva de que eu sempre quero o melhor para ela. Ela sempre foi uma criança tranquila e, com isso, estava conseguindo conciliar, apesar de ter que levá-la de ônibus, ela era ainda pequena então dava para levar (CAROL, 2011, p. 17).

Cabe destacar também a relevância da elaboração dos Memoriais de Formação, pois neles estão as narrativas de vida, da subjetividade, das diversas experiências da desigualdade

de gênero que fizeram parte do percurso formativo das estudantes e que foram cruciais para este estudo.

Acredita-se que os resultados encontrados nesta pesquisa possam subsidiar outras possibilidades ou demais aspectos como objeto de estudos futuros. Por exemplo, a partir das narrativas nos memoriais acadêmicos, podem-se investigar as particularidades das desigualdades de gênero no tocante à tentativa de conciliar a maternidade e a formação acadêmica.

Além disso, sugere-se estudar, posteriormente, a relação desafiadora de conciliar a vivência no curso de Pedagogia com o mundo do trabalho, pois em muitas narrativas essa questão está muito presente e vale aprofundá-la. As atividades laborais acabaram limitando o desempenho e a maior dedicação das discentes ao curso.

Outro aspecto importante que pode ser analisado em pesquisa vindoura são as relações de gênero na Pedagogia, também por intermédio dos memoriais acadêmicos, segundo as concepções de alunos do sexo masculino, uma vez que a presença feminina nos cursos de graduação em Pedagogia é majoritária. Dessa forma, pode-se pesquisar a questão da “naturalização” do curso de Pedagogia como espaço eminentemente feminino, além de verificar a maneira como é percebida a presença dos estudantes homens nesse ambiente, como eles se situam nesse espaço formativo e como são vistos pela sociedade.

Assim, a presente pesquisa pode suscitar outras investigações relacionadas à temática apresentada, pois o debate sobre gênero está em evidência na sociedade e precisa ser discutido em outros espaços para além do ambiente acadêmico.

6 REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. **Coisas que em crianças viram, reminiscências que em adultos contam: a institucionalização da escola primária na província do Paraná através de egodocumentos (1853-1889)**. 2017. Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ANTÔNIO, L. A. D; MANUEL, J. A. C. M. Importância da relação professor-aluno na educação superior. *In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 12., 26-29 out. 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 116-140.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BARROS, S. C. V.; MOURÃO, L. Panorama da Participação Feminina na Educação Superior, no Mercado de Trabalho e na Sociedade. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 30, p. 1-11, mar. 2018.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/277>. Acesso em: 10 março 2021

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

BEZERRA, Nathalia. Mulher e Universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. *In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE OS SETE SABERES*, 21-24 set. 2010, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2010. p. 1-8. Disponível em: <http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/420-07082010-184618.pdf>. Acesso em: 14 abril 2021

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. **Educar**, Curitiba, v. 12, p. 153-165, abr. 1996.

BORGES, L. F. F.; MACHADO, L. C. Mudanças curriculares no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *In: BORGES, L. F. F.; VILLAR, J. L.; WELLER, W. (org.). FE 50 anos – 1966-2016: memória e registros da história da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília*. Brasília: EdUnB, 2018. p. 229-258.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas [on-line]. Brasília: Capes, [2021]. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 14 abril 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2014 – Notas Estatísticas**. Brasília: INEP, [2015]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 13 de abril 2021

BRITTO, A. C. L.; CORRADI, A. Egodocumentos: os documentos que expressam a personalidade, intimidade e motivações dos titulares de arquivos pessoais. **Biblos – Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 32, n. 2, p. 98-98 129, jul./dez. 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALLIGARIS, Contardo. Verdades de autobiografias e diários íntimos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 43-58, 1998.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13- 37.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

CÉSAR, Maria Rita de; SETTI, Nadia. Corpos e identidades em jogo. Dois olhares feministas. Des corps et des identités en jeux. Deux regards féministes. **Revista Labrys – Estudos Feministas**, [S. l.], v. 22, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys22/education/maria%20rita.htm>. Acesso em: 17 mar. 2021.

COLLING, A. M. As mulheres e a ditadura militar no Brasil. **História em Revista**, Pelotas, v. 10, p. 1-10, 2004.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DINIZ, N. F. Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 23, p. 477-492, maio/ago. 2008.

FABER, S. G.; VERDINELLI, M. A.; RAMEZANELI, M. A Universidade está contribuindo para a igualdade de gênero? Um olhar sobre a percepção dos docentes de pós-graduação. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 116-140, Edição Especial 2012.

FAGUNDES, N. C.; BURNHAM, T. F. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. **Revista da FACED**, Salvador, v. 5, p. 1-12, 2001.

FERREIRA, Márcio Porciúncula. Currículo, gênero e sexualidade: questões indispensáveis à formação docente. **Margens – Revista Interdisciplinar do PPGCITI**, [S. l.], v. 9, n. 12, p. 37-56, maio 2015 Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2995>. Acesso em: 2 abr. 2021.

GOMES, A. de C. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. *In*: GOMES, A. de C. (org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 7-24.

GOSDAL, T. C. Diferenças de gênero e discriminação no trabalho. *In*: PENIDO, Laís de Oliveira (coord.). **A igualdade dos gêneros nas relações de trabalho**. Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2006. p. 305-318.

GROBE, Sybille. Cartas e correspondência ordinária como ego-documentos na análise linguística. **Linguística – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, dez. 2015, p. 22-41. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4499/3270>. Acesso em: 12 de abril 2021

GUEDES, M. C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, supl., p. 117-132, jun. 2008.

GUEDES, M. C. Desigualdades de gênero no mercado de trabalho: mudanças da última década. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 16-20 set. 2013, Florianópolis. **Anais Eletrônicos [...]**. Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-12.

GUEDES, M. C.; ALVES, J. E. D. A população feminina no mercado de trabalho entre 1970-2000: particularidades do grupo com nível universitário. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14., 20-24 set. 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ABEP, 2004. Sessão temática 31, p. 1-19.

GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 509-534, mai.-ago. 2005.

LAMEIRÃO, Adriana Paz. Mercado de trabalho, desigualdade social e de gênero. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – UFES, 31 maio-3 jun. 2011, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: PGCS/UFES, 2011. v. 1, n. 1, p. 1-15.

LIMA, L. B. **A Identidade Docente Expressa em Memoriais de Formação de Estudantes de Pedagogia – UnB**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

LOURO, G. L. Educação e Docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. *In*: PRIORE, M. D. (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MACHADO, Lia Zanotta. Perspectivas em Confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? **Série Antropologia**, Brasília, v. 284, p. 2-19, 2000.

MARTINS, L. C. Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF): para compreender a dimensão social, política e ética do conhecimento em educação. *In*: BORGES, L. F. F.; VILLAR, J. L.; WELLER, W. (org.). **FE 50 ANOS – 1966-2016: memória e registros da história da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**. Brasília: EdUnB, 2018. p. 177-228.

MEYER, Dagmar Estermann (org.). Gênero e Educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MONTEIRO, R.; FREITAS, V.; DANIEL, F. Condições de trabalho num universo profissional feminizado. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 1-19, jun. 2018.

OLINTO, G. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011.

OLINTO, G.; LETA, J. Gênero, geração e tarefas acadêmicas: investigando os docentes-pesquisadores dos programas de pós-graduação brasileiros. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE BIBLIOMETRIA E CIENTOMETRIA, 4., 14-16 maio 2014, Recife. **Anais [...]**. Recife: EBBC, 2014. p. 1-7. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/45785>. Acesso em: 12 abril 2021

OLIVEIRA, D. A. O Espaço Escolar numa Perspectiva de Gênero. *In*: DIAS, A. F.; CRUZ, M. H. S. (org.). **Educação e Igualdade de Gênero**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 263-282.

OSTOS, N. S. C. A questão feminina: importância estratégica das mulheres para a regulação da população brasileira (1930-1945). **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 39, p. 314-343, jul./dez. 2012.

PEREIRA, A. C. F; FAVARO, N. A. L. G. História da mulher no Ensino Superior e suas condições atuais de acesso e permanência. *In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 13., 28-31 ago. 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 1-16.

PEREIRA, S. O. G; NUNES, J. B. A presença das mulheres no Ensino Superior e o papel das políticas de permanência das Universidades Federais brasileiras. *In: ENPESS – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL*, 16., 2-7 dez. 2018, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: SBP, 2018. p. 1-15.

POUGY, L. G. Pedagogia de gênero e o feminismo em perspectiva: implicações à cidadania brasileira. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 4, ed. especial, p. 142-165, set./dez. 2017.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na Colônia. *In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 79-94.

RICOLDI, A.; ARTES, A. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **ex æquo**, Lisboa, v. 33, p. 149-161, 2016.

ROCHA, M. Z. B.; VILLAR, J. L. Faculdade de Educação, célula mater da Universidade de Brasília. *In: BORGES, L. F. F.; VILLAR, J. L.; WELLER, W. (org.). FE 50 ANOS – 1966-2016: memória e registros da história da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília*. Brasília: EdUnB, 2018. p. 23-89.

RONCAGLIO, S. M. A relação professor-aluno na Educação Superior: a influência da gestão educacional. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 100-111, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTANA, L. C. S.; VANIN, I. M. A questão da violência contra a mulher na Universidade Federal da Bahia. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, 11., 30 jul-4 ago. 2017, Florianópolis. **Anais Eletrônicos [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-12.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. 18. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Cristiani Bereta da. Narrativas digitais sobre os exames de admissão ao ginásio: ego-documentos e cultura escrita na história do tempo presente. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n. 15, p. 5-41. maio/ago. 2015.

SOUZA, Regis Glauciane Santos de; SARDENBERG, Cecília Maria B. Visibilizando a mulher no espaço público: a presença das mulheres nas universidades. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, 10., 16-20 set. 2013, Florianópolis. **Anais Eletrônicos [...]**. Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-13. Disponível em:

http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381429366_ARQUIVO_RegisGlaucianeSantosdeSouza.pdf. Acesso em: 17 março 2021

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Histórico** [on-line]. Brasília: FE/UnB, [2020]. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/index.php/institucional/historico>. Acesso em: 24 jun. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**. Brasília: Faculdade de Educação, 2002.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Didático Pedagógico do curso diurno de Pedagogia**. Brasília: Faculdade de Educação, 2018. Disponível em: http://www.fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PPP_PEDAGOGIA_DIURNO_05_07_2018_versao_final.pdf. Acesso em: 12 de abril 2021

VIEIRA, M. C. *et al.* A formação do pedagogo na perspectiva dos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *In*: NAVES, R. R. (org.). **Formação de Professores: ação-reflexão-inovação**. Brasília: EdUnB, 2015. p. 225-289.

VIEIRA, M. C.; GONZAGA, M. E. Saberes docentes e a formação do pedagogo: uma análise a partir da visão dos egressos do curso de Pedagogia da UnB. *In*: NAVES, R. R. (org.). **Formação de Professores: ação-reflexão-inovação**. Brasília: EdUnB, 2015. p. 233-263.

VILLELA, H. S. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 95-134.

VIÑAO, A. A modo de prólogo: Refugios de otros. *In*: MIGNOT, A. C. V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. (org.). **Refúgios do eu: educação, história, e escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 9-15.